



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“Cultura Inclusiva. Perspectiva de Padres con hijos que tienen diversidad funcional”

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN- REPORTE

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

Felipe de Jesus Olalde Morales

Directora: Dra. Patricia Anabel Plancarte Cansino

Dictaminadores: Mtro. Hugo Romano Torres
Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez



Facultad de Estudios Superiores
IZTACALA

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo de México 30/03/ 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción	4
Capítulo I ¿Diversidad Funcional o Discapacidad?.....	8
Capítulo II. Educación inclusiva. Antecedentes, definición, características, formas de evaluación e intervención	20
Capítulo III. Cultura Inclusiva	37
Método	46
Resultados	49
Discusión.....	69
Conclusiones	74
Referencias	78
Apéndice A	89
Apéndice B	90

Resumen

La cultura inclusiva es una de las tres dimensiones primordiales de la educación inclusiva y es la primera que se debe transformar para que una institución tenga éxito. Esto ha resultado complicado de realizar, especialmente con alumnos con diversidad funcional y con otros actores importantes en el proceso como los padres de familia, los cuales también se encuentran inmersos en la adaptación y el aprendizaje. El objetivo de la presente investigación fue evaluar y caracterizar los aspectos culturales en los colegios que brindan educación preescolar y primaria a menores con diversidad funcional, considerando la perspectiva de los padres de escuelas públicas y privadas. Para ello, se utilizó la Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en Escuelas. Se contó con la participación de 49 tutores que llevaban a sus hijos al servicio de atención en una clínica universitaria. Los resultados obtenidos reportan diferencias significativas en ambos grupos donde los padres de escuelas privadas reportan una menor participación y falta de involucramiento en la dinámica escolar a diferencia de los tutores de escuelas públicas. Por lo anterior se requiere que las escuelas privadas comiencen a transformar su cultura en una inclusiva para que los tutores se sientan acogidos por el centro y sean actores principales en el cambio hacia una escuela inclusiva.

Palabras Clave: Cultura Inclusiva, Diversidad funcional, Padres

Abstract

Inclusive culture is one of the three primary dimensions of inclusive education and is the first to be transformed for an institution to be successful. This has been difficult to do, especially with students with functional diversity and with other important people in the process such as parents, who are also immersed in adaptation and learning. The objective of this research was evaluate and characterize the cultural aspects in schools that provide preschool and primary education to children with functional diversity, considering the perspective of parents from public and private schools. For this, the Guide for Inclusive Education was used. Promoting Learning and Participation in Schools. There was a participation of 49 parents who took their children to the service in a university clinic. The results obtained report significant differences in both groups where private school parents report less participation and less involvement in school dynamics, unlike public school parents. Due to the above, it is required that private schools begin to transform their culture into an inclusive one, so the parents feel welcomed by the school and become the first people in the change towards to an inclusive school.

Keywords: Inclusive Culture, Funcional Diversity, Parents

Introducción

La educación ha sido considerada en últimas décadas como un derecho que todo niño debe tener para poder desenvolverse. En primer lugar, es un puente entre la familia y la sociedad que a su vez le permite gozar de otros derechos como individuo y también de prepararlo para ejercer su libertad como ciudadano. La educación para todos fue propuesta en 1948 en la Declaración de los Derechos Humanos como un derecho establecido sobre tres ejes primordiales: 1) El niño es un sujeto de derechos 2) La aplicación de todos sus derechos y 3) Protección de estos alegando que el estado puede intervenir si sus padres no son capaces de satisfacerlos (Blanco, 2008).

Aunado a su concepción como un derecho, la sociedad misma ha planteado a la educación en un plano contundente de cómo se mueve una nación, ya que se reconoce que es fundamental para la organización, funcionamiento y transformación de las alianzas socioeconómicas, pero que a su vez se ha tenido que enfrentar con diversas problemáticas en su desarrollo tales como la creciente escolarización, la alfabetización en masas, la enseñanza de las ciencias, la creación de currículos que respondan a las demandas de todos siendo lo más equitativos posibles, así como dar una educación de calidad (Hernández, 2018).

En México, a lo largo de diferentes décadas, se han tratado de satisfacer estas demandas desde la segunda mitad del siglo XX, realizando en primer lugar un trabajo exhaustivo de la universalización de la educación primaria, así como su expansión en diversos lugares para derribar barreras entre los contextos rurales. Asimismo, se logró la distribución de libros de texto gratuitos en esta encrucijada por lograr la homogenización de la educación básica, sin embargo, la educación para todos podía difícilmente lograrse con un currículo uniforme ya que la diversidad de grupos sociales existente en el país demandó diversas necesidades que, en vez de acercar a los niños a la escuela, tendía a aumentar la fila de rezago escolar a personas pobres, marginadas, aisladas o diferentes. Por lo anterior, los cambios educativos consistieron en que la escuela se adaptara a los alumnos y no viceversa, para ello se desarrollaron programas innovadores como las telesecundarias, educación indígena, de adultos y educación especial (Arnau y Giorguli, 2010).

Es dentro de estos panoramas de cambio en materia de educación que surgió el término de integración educativa, mismo que cuenta con dos características esenciales: la primera de ellas es acoger a todos los alumnos con alguna

discapacidad dentro de una misma institución un mismo separado de los alumnos que eran denominados regulares y la segunda de ellas consistió en mantener un currículo uniforme para todos los estudiantes. Las principales críticas a la integración educativa fueron que continuaban etiquetando a los individuos y el sistema bajo el que subyacía continuaba siendo segregador (Muntaner, 2014).

Debido a lo anteriormente planteado, las organizaciones hicieron un esfuerzo por cambiar la conceptualización de integración educativa, para hablar de educación inclusiva, misma que se define como un modelo de transformación de las prácticas, culturas y políticas escolares centrada en la visibilización de los derechos humanos ya que es una cuestión social, una forma de posicionarse ante la realidad y una forma de vivir. Además, es un proceso que busca responder a las necesidades de los alumnos donde no haya barreras que imposibiliten su aprendizaje en el contexto escolar, ya que la educación inclusiva tiene la misión de garantizar la responsabilidad del derecho a la educación, en especial a grupos marginados por su color de piel, etnia, estatus económico, sexo, género o necesidad educativa especial (Secretaría de Educación Pública, 2011).

A partir de las primeras implementaciones de este modelo, se han realizado diversos estudios con el fin de evaluar los alcances en las escuelas regulares, entre los que destacan la Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en Escuelas, desarrollado por Booth y Aisncow (2015), que se encarga de apoyar a los centros educativos en los procesos de supervisión de sus prácticas educativas, y que ha sido de gran ayuda en países como Reino Unido, Nueva Zelanda, Brasil, Colombia y Austria, siendo ya traducido a 37 idiomas y con tres ediciones (Booth et. al,2015).

Avanzar en materia de educación inclusiva ha implicado también un cambio en cuanto a la terminología de los grupos vulnerables a ser discriminados y excluidos. Uno de los principales y por lo cual se ha puesto mayor énfasis en estudiar, son las personas con discapacidad ya que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2017) en el país representan mayor riesgo de abandono, rezago escolar y menor acceso al nivel medio superior o superior.

A lo largo de la historia, estos grupos han pasado a tener diferentes denominaciones, de ser enfermos pasaron en los últimos años a ser personas con necesidades educativas especiales (NEE), terminología utilizada en diferentes

documentos oficiales en el país. Sin embargo, en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada en 2006 por la ONU, fue abolida por considerarse inadecuada, ya que presentaba problemáticas conceptuales (Díaz y Rodríguez, 2016; De la Oliva et al., 2015).

Debido a estas ambigüedades, se ha adoptado el término “personas con discapacidad”, aunque también ha presentado diferentes problemáticas ya que las personas que son designadas dentro de este grupo reclaman que es igual de etiquetador que el de NEE porque la terminología continúa perteneciendo a un modelo médico- rehabilitador al considerarlo como enfermedad (Díaz y Rodríguez, 2016).

Si la educación inclusiva pretende escuchar la voz de todos para poder avanzar hacia una sociedad más equitativa, es fundamental que las personas con discapacidad sean protagonistas de la terminología que se puede adoptar ya que no solamente implica un cambio en cuanto a conceptualización, sino también de pensamiento en la sociedad.

Debido a que la educación inclusiva es vista como un proceso que busca responder a la diversidad de los alumnos, que pone atención a niños que estén en peligro de ser marginados o excluidos y que acentúa la importancia de eliminar las barreras de aprendizaje que se presentan desde las tres variables, cultura, prácticas y políticas, es de gran importancia la investigación de todas las esferas participantes en el desarrollo del modelo, pero acentuarlo en los niños con diversidad funcional porque son los que tienen más riesgo de un rezago escolar y de etiquetas por parte de las instituciones (Muntaner, 2014).

Sin lugar a duda, las tres dimensiones mencionadas son fundamentales para avanzar y transformar las instituciones escolares, sin embargo, estudiar la cultura inclusiva en primera instancia es fundamental ya que emerge como un punto de partida para el desarrollo de una escuela inclusiva (Valdés et al., 2019).

De acuerdo con Ossa et al. (2014, como se citó en Plancarte, 2017) la cultura inclusiva es el primer eje que se debe identificar y trabajar para que cualquier escuela que se denomine inclusiva tenga éxito.

Por ello, la presente investigación se centró en los aspectos culturales que mencionan Booth y Ainscow (2015), que se refiere a crear culturas inclusivas

estableciendo valores inclusivos, a partir de la aplicación de toda la guía, pero únicamente centrándose en los resultados obtenidos en la dimensión cultura.

Esta información se conoció a partir de los padres los cuales llevan a cabo su cuidado tanto físico como emocional, que son los que más resienten los estragos de la discriminación y pueden dar cuenta de si el centro escolar promueve o no una cultura inclusiva (Romero y García, 2013; Villegas et al., 2014).

Es por ello, que el objetivo de la presente investigación fue evaluar y caracterizar los aspectos culturales que se llevan a cabo en centros educativos que brindan educación preescolar y primaria a menores con diversidad funcional, quienes también acuden al servicio de Educación Especial de la Clínica Universitaria de la Salud Integral de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (CUSI Iztacala, UNAM), considerando la perspectiva de los padres.

En el capítulo 1 titulado ¿Discapacidad o diversidad funcional? se exponen planteamientos de los principales modelos bajo los cuales se han estudiado a las personas con diversidad funcional, y que son: prescindencia, medico-rehabilitador y social. Además, se presentan las principales definiciones y características de los términos discapacidad y diversidad funcional.

En el capítulo 2, denominado Educación Inclusiva, se argumenta acerca de los antecedentes de la educación inclusiva, las principales características del modelo, las formas de evaluación que se han implementado en diversas investigaciones y los avances que han tenido estas últimas.

En el tercer apartado se habla específicamente respecto a la cultura inclusiva, eje principal del presente proyecto, se detallan sus principales características, su importancia en el modelo de educación inclusiva además de las principales definiciones.

En el cuarto capítulo se expone la metodología del estudio realizado, también los resultados obtenidos en la investigación.

Por último, se discuten los resultados más significativos del estudio asimismo se concluye con recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo I ¿Diversidad Funcional o Discapacidad?

Una de las principales problemáticas a la hora de abordar el estudio e investigación de las poblaciones con discapacidad es la aproximación teórica- metodológica bajo la cual se trabaja, ya que es de ahí donde se partirá para definir y clasificar mediante el uso de lenguaje, debido a que este último modifica, produce y además se encarga de orientar una gama de actitudes hacia las personas llamadas discapacitadas. Es entonces no solo una cuestión de sustituir un término por otro, sino de un cambio en el plano conceptual que permita a su vez avanzar a otra forma de estudio (López et al., 2017; Martínez, 2014).

El cambio no es fortuito, ni ha sido de un momento a otro, para que hoy las personas que viven con discapacidad tengan derechos y oportunidades como todo ciudadano, fue fundamental plantear en primera instancia un modelo bajo el cual esta población fuera el foco de atención de los especialistas de la salud y de la sociedad en general, porque fueron los médicos los primeros en designarlos y clasificarlos. Las clasificaciones, han ido transformándose con el paso del tiempo y para ello no solo intervinieron otros profesionales como psicólogos o pedagogos solo sino también personas del colectivo que, hoy en día, abogan por un cambio donde se pretende pasar de la discapacidad a la diversidad funcional.

Para poder hablar del término que se emplea en la presente investigación, es vital, en primer lugar, enfatizar los modelos bajo los cuales se ha trabajado la discapacidad ya que eso permitirá revisar cuáles son las ventajas y desventajas de un nuevo concepto. Estos modelos son el de prescindencia, el médico rehabilitador y el social.

El modelo de prescindencia, como indica su nombre se encarga de prescindir por medio de diversas prácticas de las personas con discapacidad, la fecha de su inicio es incierta, ya que como lo menciona Padilla (2010). Este modelo es visto desde las primeras civilizaciones consolidadas en el mundo donde había ciertas prácticas que eran permitidas, por ejemplo, el infanticidio era muy común en culturas como la griega o la babilónica, cuando un niño nacía con alguna característica física evidentemente diferente al de la población en general, en los griegos era justificable por la importancia vital que se le daba a la belleza y en los babilonios porque los bebés

que nacían con alguna malformación física eran considerados embrujados. De los pocos que llegaban a sobrevivir eran utilizados como bufones para el entretenimiento de la sociedad. La cultura romana a pesar de tener muchas características en cuanto a costumbres con los griegos reguló el infanticidio y creó instituciones que se encargaron de vigilar y hacer valer los pocos derechos que tenían estas personas.

Durante la otra gran etapa de la historia conocida como edad media las condiciones de la gente con discapacidad no tuvieron un gran cambio, se les otorgó un origen religioso y se les catalogaba como inútiles en la vida diaria de la sociedad porque no contribuían a las necesidades exigidas por la misma. La iglesia católica los recluyó en espacios alejados de los demás y los categorizaba como incompetentes y por ende necesitados de algún tipo de caridad. Otros, como las personas que practicaban la religión cristiana, recurrieron a métodos más contundentes para su control, como el uso de exorcismos y su constante persecución (Palacios y Romañach, 2008).

No todo quedó estático en cuanto su estudio y avance por tratarlos con una vida más digna, se abrieron escuelas para ciegos, se crearon prótesis para individuos que necesitaban alguna parte de su cuerpo tales como manos o piernas y con la llegada de la modernidad se avanzó en el terreno de la medicina pues empezaron a estudiar las estructuras del cuerpo (Padilla, 2010).

El modelo de prescindencia no fue una época oscura para las personas con discapacidad, ya que como se puede evidenciar en lo anteriormente ejemplificado, de asesinar a infantes que no entraban en la norma pasaron a permitirles vivir, siempre y cuando fuera alejados de la sociedad y remediando los problemas físicos que pudieran hacerlos parte de esta, es aquí donde entra el segundo modelo el médico.

Es fundamental explicar que no porque un modelo de inicio el otro simplemente deja de existir, ya que hoy en día siguen muchas personas y religiones adoptando un modelo de prescindencia donde es mejor recluir o tenerle lástima a una persona diferente física o psicológicamente, que convivir con ellos en sociedad.

De acuerdo con Palacios y Romañach (2008) dos hechos fundamentales son los que determinaron el inicio del modelo médico, el primero de ellos es el fin de la segunda guerra mundial ya que esto resultó en una gran problemática que tuvieron

los países inmiscuidos en este enfrentamiento: las secuelas físicas y psicológicas de los veteranos de guerra, aunado a esto se presentaron altos índices de accidentes laborales que desafortunadamente dejó discapacitadas a muchas personas. El segundo evento, fue la declaración de los derechos humanos publicada en 1948, acontecimiento relevante no solamente en el modelo médico, sino también de otros movimientos como el de la educación inclusiva del cual se hablará con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

La finalidad del modelo médico o rehabilitador fue tratar a las personas que tenían algún tipo de discapacidad en la rehabilitación y adaptación a su nueva forma de vida, aprendiendo nuevas habilidades que no tenían en su repertorio mediante un tratamiento específico, individualizado y clasificador, siguieron con una institucionalización, pero ahora para su rehabilitación. El papel principal era del profesional de salud que atendía a las personas y éstas últimas eran pocos protagonistas de su avance porque eran el objeto de estudio (Iáñez, 2010).

Es innegable la contribución del modelo médico porque se encargó de mejorar y ampliar la esperanza de vida de las personas con discapacidad, pero también ha tenido críticas bastante importantes una de ellas es la llamada “centralización en el individuo” donde se les degrada y no se les toma en cuenta en un entorno social (Díaz y Rodríguez, 2016).

Aunado a esto en los años 70 surgieron movimientos sociales en Estados Unidos promovidos por personas de color, mujeres y otros grupos vulnerados durante siglos que salieron a las calles para exigir derechos que les permitieran no seguir siendo llamados ciudadanos de segunda. Uno de estos grupos fue el de filosofía de vida independiente en el que miles de personas con discapacidad y sus familiares hicieron un llamado a la igualdad de derechos, además de acceso a servicios elementales como todo ciudadano norteamericano (Ferrante, 2014; Victoria, 2013).

Este fue el inicio del modelo social, donde su eje principal es el de los derechos humanos, en el que se reivindica la dignidad, la libertad y la igualdad de todos porque desde esta perspectiva la discapacidad no es inherente al individuo, sino que es la misma sociedad la que no tiene los mecanismos que les permita a las personas acceder a todos los espacios tanto públicos como privados (Opazo, 2016).

Si estos mecanismos permitieran una igualdad de oportunidades se eliminarían las barreras para la participación que día a día tienen las personas con discapacidad, porque desde este modelo la diferencia es vista como enriquecedora para una comunidad. Si se avanza en un tema de igualdad se suprimirían las etiquetas discriminatorias que han sido un común denominador en los dos anteriores modelos donde existe una dualidad de normalidad/anormalidad. El modelo social no ve como problema las estructuras fisiológicas o psicológicas de los individuos, concibe que la problemática reside en la opresión ejercida por la sociedad a lo largo de los siglos (Victoria, 2013).

Es así que, el principio básico bajo el cual subyace el modelo es que la sociedad en general deje de creer que la discapacidad es un atributo que se padece, sino que lo vean más como una experiencia para aquellos que la viven y que diariamente enfrentan restricciones que son impuestas por una comunidad discapacitada para poder incluirlos. El lenguaje utilizado es fundamental desde este modelo porque describe la realidad de las personas, por lo que la palabra discapacidad viene a representar un sistema complejo de restricciones sociales impuestas por parte de una cultura muy discriminadora (Martín-Padilla et al., 2013).

Es por esta adopción a un modelo social vigente aún, que viene la discusión acerca de la importancia de la designación que se debe de utilizar con este colectivo, previamente eran llamados demonios, imbéciles o retrasados, términos sin lugar a duda ofensivos y discriminatorios. Hoy en sí misma la palabra discapacidad también está llena de significados negativos en su mayoría, por ello se ha adoptado otra propuesta para su designación, la de diversidad funcional. A continuación, se discutirán estos dos términos, cuáles son sus definiciones y características, además de la congruencia que estos tienen con la educación inclusiva.

De acuerdo con Egea y Sarabia (2001) y Seoane (2011), la Organización Mundial de la Salud (OMS), desde los años 80, propuso la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CDIDDM) en donde se consideró a la discapacidad como un concepto universal en donde los especialistas de la salud tuvieran una forma unánime de referirse al fenómeno. En la publicación por parte de la CDIDDM en 1980 se consideró a la discapacidad como un esquema que va más allá de la enfermedad, y que se centró a su vez en las consecuencias que esta deja

en el individuo. De esta manera se mantuvo un esquema como el siguiente:



- Enfermedad. Considerada como una situación intrínseca que abarca cualquier tipo de enfermedad
- Deficiencia. Es la exteriorización de las consecuencias directas que tiene la enfermedad
- Discapacidad. Objetivación de la deficiencia en el sujeto y la forma en cómo cambia la capacidad para realizar sus actividades diarias
- Minusvalía. Es la socialización de la problemática en un sujeto debido a las consecuencias de la enfermedad. Impide o restringe el rol social, cultural o biológica.

Estos niveles interactúan de forma lineal y era la forma por la cual la Organización Mundial de la Salud (OMS) intentaba explicar un fenómeno tan complejo como el de discapacidad, pero esta fue una de sus mayores críticas debido a que además de la linealidad también había un fenómeno de causalidad en los niveles, que, aunque trataron de ser positivos para evitar algún tipo de estigmatización, no se ajustaba a las situaciones que vivían las personas las cuales llegaban a ser restrictivas y desventajosas. Fue por ello, que se sugirió una revisión y reestructuración incluso en el nombre de la CIDDM que cambio a Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (Organización Mundial de la Salud, 2001).

De esta manera la discapacidad es definida por la Organización Mundial de la Salud (2001) como restricción o ausencia de poder ejecutar una actividad de manera normal como cualquier ser humano. Estas insuficiencias pueden ser: temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos.

Es así como el concepto mismo se adaptó a las nuevas condiciones de un modelo que estudia a las personas con discapacidad desde una perspectiva social, pero, sin eliminar los aspectos médicos.

Desde el punto de vista de la CIF las personas con discapacidad viven una experiencia cultural que va más allá del diagnóstico otorgado por el médico, esto solo representa el principio de un cambio en sus vidas y que sucede en tres niveles también considerados por la Organización Mundial de la Salud (2001) los cuales son:

- Deficiencia. Problemas en funciones o estructuras fisiológicas en el cuerpo de un individuo. Consiste en la pérdida, efecto o anomalía fuera de la norma poblacional.
- Limitaciones en la actividad. Impedimentos que viven en sus actividades cotidianas vs otros individuos de la población.
- Restricciones en la participación. Problemáticas que enfrentan para poder involucrarse en contextos esenciales de participación como el empleo, relaciones interpersonales, familia entre otras en comparación con una persona sin ninguna discapacidad

Otro concepto eje es el de factores contextuales, definidos como un trasfondo en la vida del individuo que influye en factores personales y ambientales, tanto negativa como positivamente en la realización de las actividades de una persona con discapacidad y que son:

- Facilitadores. Son aquellos que benefician las actividades de las personas y que reducen sus limitaciones en la actividad. Por ejemplo, el uso de la tecnología, la asistencia personal o el uso de mobiliario especial.
- Barreras/ obstáculos. Son los que limitan el funcionamiento y ocasiona la discapacidad, por ejemplo, un ambiente físico inaccesible para una persona, servicios o productos que son imposibles de consumir porque hay una dificultad para acceder o manejarlos (Organización Mundial de la Salud, 2001)

De acuerdo con las definiciones anteriormente mencionadas la CIF propone un esquema como el siguiente:

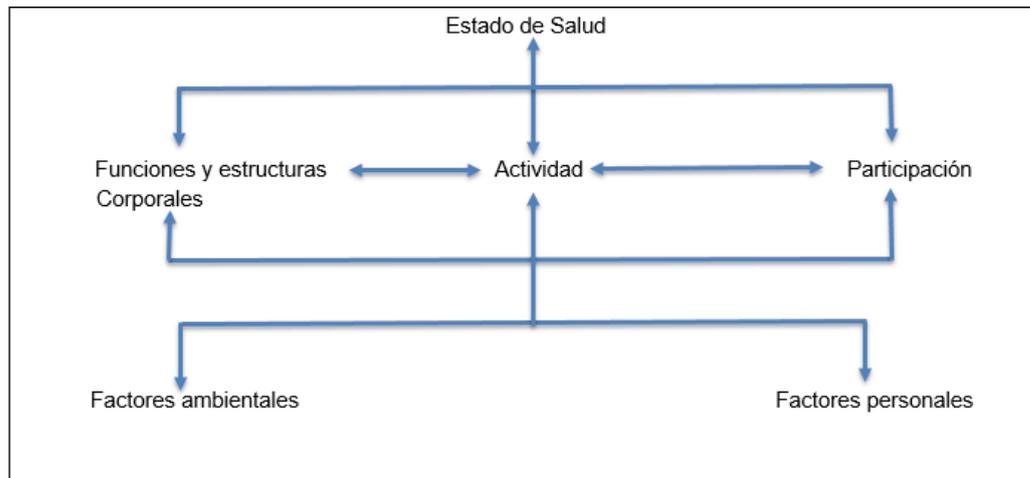


Figura 1.

Nuevo esquema de discapacidad de acuerdo con la CIF.

Fuente: Tomada de los planteamientos de la OMS (2001)

En este esquema se enuncia el estado de salud como una relación entre las funciones y estructuras corporales, actividad y participación y como estos tres últimos interactúan entre sí en el individuo, asimismo la actividad está influenciada por todos aquellos factores ambientales y personales que determinan la participación o barrera para que el sujeto pueda o no vivir en sociedad.

A pesar de que la definición ha pasado por diversos cambios, siendo los más relevantes, el incluir factores ambientales ofreciendo un esquema más complejo e interactivo y dejando de lado la linealidad presentada en un principio, ha tenido diversas desventajas.

La primera de ellas reside en el término, ya que este divide a las personas entre tener y no tener discapacidad, en segundo lugar, evidencia dos poblaciones totalmente opuestas tales como hombre- mujer o blanco- afroamericano, lo cual ha llevado a un estereotipo de quienes tienen discapacidad, percibiéndolos como incapaces de realizar un trabajo o asistir a un centro educativo. Esto mismo lleva a la mayor parte de la sociedad a tener un modelo de prescindencia y que estos vivan en la mendicidad impidiendo que pueda aportar sus capacidades a su comunidad. Por último, las personas con discapacidad tales como aquellos que tienen sordera rechazan el concepto y exigen respeto e igualdad (De la Oliva et al., 2015).

Debido a que los consideran incapaces, este colectivo aún no ha podido ejercer los derechos y obligaciones que les corresponde como ciudadanos, a pesar de contar ya con un modelo social porque la palabra discapacidad es una desigualdad

compartida por el significado que en la sociedad ha permeado durante décadas, siendo discriminados por aquella cultura de la normalidad y que ahora luchan por ser protagonistas y precursores de sus derechos (Villatoro y Uceda, 2014; Dinis et al., 2009).

El concepto también alude a una falta o carencia que tienen, porque en muchas de las ocasiones se encarga de diferenciarlas de los demás, los califica y además imperfecta, por lo que están sujetos a una desviación (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Aunado a esto, se ha creado una idea de la palabra discapacidad donde la minoría imperfecta es una carga que de manera generosa se debe soportar, que se le debe cuidar con una infinita caridad, asistencialismo y paternalismo creando políticas orientadas a estas ideas y que han resultado ineficaces para combatir la discriminación (López, 2007).

Es inevitable que por parte de la sociedad aún se mantenga un estereotipo que no ha mejorado el entorno de este colectivo, si bien han tenido mayor calidad y esperanza de vida en comparación a hace 30 años donde iniciaba el modelo social y con ello los cambios realizados por la OMS, aún no es suficiente ya que todavía se debe luchar contra el estigma que acarrea consigo el significado colectivo de la palabra.

De acuerdo con Zimmerman (como se citó en Villatoro y Uceda, 2014) el empoderamiento es un proceso en el que las personas inminentemente llegan a ser capaces de controlar sus circunstancias y lograr los objetivos que se proponen para mejorar su vida, este proceso de empoderamiento fue principalmente promovido, cómo bien se mencionó con anterioridad, en los años 70.

Esta lucha fue iniciada también por Ed Roberts en 1962, estudiante tetrapléjico oriundo de Ohio quien interpuso en la universidad de Berkeley un juicio que obligaba a la institución a aceptarlo dentro de sus recintos y facilitarle las condiciones óptimas para su aprendizaje. Ocho años más tarde el dormitorio donde Ed había pasado su estancia en la universidad, se convirtió en sede para las personas que tenían algún tipo de discapacidad severa (Moscoso, 2011).

Estos fueron dos de los primeros antecedentes que marcaron un antes y un después en denominar a las personas con “discapacidad” a ser llamados con “diversidad funcional”. Dicha terminología comenzó en el 2005 en España, vía Internet, por un grupo de personas pertenecientes al movimiento de vida independiente donde abrieron el “Foro de Vida Independiente”, el cual tenía como principios: los derechos humanos y civiles, la auto- determinación, autoayuda, el empoderamiento, la responsabilidad propia, el derecho de asumir riesgos y la vida en comunalidad (Opazo, 2016).

Es así como, el concepto de diversidad funcional en la primera parte del término (diversidad), de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, se define como variedad, semejanza, o diferencia, con esto se quiere hacer énfasis en lo diferente que son la mayor parte de las especies. Por otro lado, la palabra funcional es un adjetivo perteneciente o relativo a las funciones, por lo que se usa la primera acepción de función la cual es capacidad propia de actuar de los seres vivos y de sus órganos. En esta definición se apremia, a poner la dignidad de los individuos y la forma de referirse a ellos así, como “Personas con Diversidad Funcional”. Definida como aquellos sujetos que realizan las actividades humanas esenciales de manera diferente a la mayoría de la población. Pero el traer a colación un nuevo concepto no solo está presidido por su definición, sino que va más allá, es una forma en la cual las personas se ven ante la sociedad y que tiene características como: suprimir nomenclaturas negativas, ser una clasificación que no se centra en una carencia sino en un desenvolvimiento cotidiano, reclama un respeto a la dignidad e integridad de las personas, es una propuesta de contenido ideológico y es una concepción parcial y relativa (Romañach y Lobato, 2005).

La diversidad funcional y el foro de vida independiente implicó una transformación de lenguaje, pero también un cambio de prácticas pedagógicas y sociales, debido a que busca que los servicios educativos y generales sean coherentes con las demandas de una educación inclusiva real (Díaz y Rodríguez, 2016; Rodríguez y Ferreira, 2010).

Asimismo, hay cuatro aspectos importantes que hacen que diversidad funcional sea acogida por los especialistas, el primero de ellos, es como bien se ha comentado anteriormente, el uso del lenguaje, el término de discapacidad en la

mayoría de las ocasiones tiene significados negativos como devaluación que, en sociedad excluye y divide impidiendo a las personas desarrollarse de manera óptima (Velázquez et al., 2013).

En segunda instancia, es socialmente correcto el uso de personas con diversidad funcional y fácil de identificar siendo un concepto más social, en tercer lugar el concepto discapacidad se refiere únicamente al individuo, no se ha hablado de sociedad con discapacidad o interacción de la discapacidad por eso el uso de otro término como este es aceptable por aquellas personas a quienes se han encargado durante toda la historia de clasificar dándoles una voz y participación activa en los cambios de su comunidad. Por último, es fundamental enfatizar que no se desestima el término discapacidad que es esencial en todos los ámbitos y que Organizaciones Internacionales como la OMS lo avalan, pero es posible modificar la locución que lo identifica y que conlleva a un cambio de identidad (Canimas, 2015).

El concepto de diversidad funcional nace desde el mismo seno de su comunidad, por tanto, son ellos los que deciden de que forma la sociedad los puede llamar y que no sean médicos, la iglesia o el estado el que se encargue de eso porque estos últimos, durante siglos no los tomaron en cuenta. Otra de las razones fundamentales para poder adoptar un nuevo término es que se adecua más a una realidad actual, si bien se vive en un mundo de globalización, pero es erróneo considerar que no existe una heterogeneidad que hace diferente a cada persona y que justamente esta diferencia hace a cada ser humano enriquecedor en la sociedad (Iáñez, 2010).

El eje teórico para avanzar hacia esta nueva definición es el de la dignidad, misma que al igual que la diferencia es inherente a cada ser humano y que va más allá de la capacidad de las personas para realizar sus actividades diarias, es por ello que diversidad funcional elimina palabras como valía o minusválidos y a su vez suprime etiquetas negativas. Asimismo, representa una síntesis de tipo conceptual para la comprensión de una realidad social habitualmente llamada “discapacidad” y con una clara pretensión de emancipar (Palacios y Romañach, 2008; Rodríguez y Couto, 2013).

En esta nueva clasificación se integraría a todas las personas que en algún momento fueron llamadas discapacitadas, por ejemplo, sordas, ciegas, pero enfatizando que la forma en que hacen o se desenvuelven en las actividades esenciales del ser humano es diferente, por ejemplo, se utilizaría el término personas con diversidad funcional auditiva, personas con diversidad funcional visual, personas con diversidad funcional intelectual etcétera. Mediante el uso de estas clasificaciones, se sabe que las personas tienen una forma distinta de hacer actividades, pero no están incapacitadas para hacerlo, sino que requieren de otro tipo de repertorio conductual, tecnológico o físico para realizarlo como aquellos en silla de ruedas, la función que tendrían que hacer es trasladarse, solamente que utilizarían un medio diferente al de las piernas para hacerlo.

Si en la actualidad el interés primordial es trabajar bajo un modelo social que vaya más allá de la discapacidad y estudie al individuo desde un todo, incluida la sociedad en general, es fundamental entonces, un cambio de paradigma que vaya de la mano y sea coherente con el presente, sino este mismo caería en lo que alguna vez se le criticó al modelo médico, la poca participación de las personas con discapacidad, la etiquetación y segregación.

El modelo social y el origen del término diversidad funcional se sustentan bajo un mismo acontecimiento, las luchas de aquellas personas que salieron a las calles a levantar su voz para mejorar sus condiciones y ser por primera vez escuchadas, el usar un término como discapacidad, que durante décadas ha significado una carencia, lo único que ocasiona es seguir omitiendo a este grupo en la toma decisiones.

Si bien el uso de un nuevo concepto no elimina todo tipo de discriminación sí puede ser un primer paso para comenzar un cambio que inicie desde los mismos profesionales de la salud.

En España un país que es ejemplo del trabajo y el avance que ha tenido con personas que tienen discapacidad se ha empezado a abolir este término para ser parte del cambio, para México es fundamental iniciar el uso de una nueva terminología que esté al mismo nivel de naciones más preparadas en el tema, sin obviar que dicha palabra continua siendo un término esencial para el campo de la

medicina, pero que poco a poco puede irse dejando para dar paso a un término sino mejor, si uno que reclama mayor humanidad.

Además, es un término que se enfoca en un nivel teórico- conceptual más social y que justamente es congruente con la educación inclusiva en cuanto a premiar la diferencia y vivir en una sociedad donde no haya ningún tipo de opresión.

Si bien el cambio de una palabra por otra no es relevante sino se tiene una serie de transformaciones en las políticas y prácticas de una determinada nación, puede ser un primer paso para cambiar la cultura que prevalece hoy en día que, aunque no es un trabajo fácil, un cambio de término puede tener una mejora en la calidad de vida de estas personas donde se sientan parte de su comunidad y aquellos que los rodean porque son escuchados, es por ello que, de ahora en adelante se considera personas con diversidad funcional.

Capítulo II. Educación inclusiva. Antecedentes, definición, características, formas de evaluación e intervención

Como se mencionó en el capítulo uno, las personas con diversidad funcional a lo largo de mucho tiempo fueron un grupo estigmatizado y discriminado en la mayor parte del mundo. Con la adopción de un modelo social que reivindica sus derechos a este y otros grupos vulnerados la misión principal del estado es poder brindar una educación de calidad para todos, esto resulta complicado en un país con una diversidad territorial, social, económica y cultural totalmente distinta de norte a sur como lo es México y con una gran desigualdad social.

El paso de educar a las personas con diversidad funcional dentro de las aulas no es fortuito ni fue dado en los últimos años, esto ha llevado décadas haciéndose y comenzó desde la Educación Especial (EE) para pasar después a la Integración Educativa y por último consolidarse con la Educación Inclusiva, la cual plantea una serie de retos y avances que busca erradicar el analfabetismo y la deserción escolar en todos los niveles educativos, con todos los grupos en población de riesgo como personas que viven en situación de pobreza, mujeres, indígenas entre otros.

Es por esto, que en el presente capítulo se expone el camino que se ha recorrido para poder hablar de una educación inclusiva con sus principales antecedentes (Educación Especial e Integración Educativa), la definición de esta, las características que la conforman y las formas de evaluación en el centro educativo.

La educación quedó plasmada como un derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que fue propuesta en 1948 con tres ejes principales: el primero de ellos es que el infante es un sujeto de derechos, en segundo lugar, la aplicación de estos a todos los niños y por último le dio poder al estado para intervenir y abogar en caso de que los padres no puedan cumplirlos. Dicha declaración fue ratificada en el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 y en la Convención de los Derechos del Niño en 1989 (Blanco, 2008).

Para México hay dos hechos importantes que marcaron un antes y un después en la educación, el primero de ellos fue el artículo 3ro de la constitución de 1917 el cual reconoce la educación primaria como laica, gratuita y con un enfoque científico. El mismo artículo en 1934 se adaptó y le designó al Estado la responsabilidad de la distribución y aplicación de la educación en todos los niveles, impidiendo a la iglesia y al sector privado poder interferir en su control (Fernández, 2018; Aboites, 2012).

El segundo antecedente se dio como resultado de las dos fechas anteriormente citadas. El presidente Adolfo López Mateos en su sexenio 1958-1964 inicio junto con el secretario de educación Jaime Torres Bodet el plan de 11 años, mismo que tuvo como objetivo satisfacer la demanda educativa en el nivel primaria, además de lograr una mayor eficiencia del sistema brindando oportunidades a quienes, por falta de aulas o profesores no había sido posible que se incorporaran al sistema escolar. Dicho plan vio la luz con la entrega de libros de texto totalmente gratuitos a todos los niños mexicanos que cursaban la primaria bajo un curriculum uniforme (Gómez, 2016; Greaves, 2001)

Sin embargo, pronto se abolió la premisa de este curriculum para todos los niños del país, ya que había una gran heterogeneidad en la población, por ejemplo, no era lo mismo enseñarle historia a un niño que hablaba español a uno que se comunicaba mediante la lengua Náhuatl, debido a esto se buscaron alternativas para aquellos alumnos que estuvieran fuera de la llamada cultura de la normalidad, creando telesecundarias, la educación para adultos, las escuelas comunitarias e indígenas y la educación especial (EE) (Arnaut y Giorguli, 2010).

Esta última (la EE) fue un eje fundamental para comenzar a visibilizar a las personas con diversidad funcional, y es definida en 1977 por la UNESCO como una forma enriquecedora de educación general la cual tiene como objetivo mejorar la vida de aquellas personas que sufren minusvalías y que recurre a una gama de métodos pedagógicos modernos y de material didáctico para remediar ciertas diferencias (Castejón et al., 2009).

Esta definición esta dictada bajo un modelo médico, ya que su objetivo subyace en que la persona que tiene diversidad funcional entre en la “normalidad” de la población en general, aprendiendo una serie de habilidades que le permitan encajar dentro del centro escolar.

El punto del cual parte la EE es la necesidad de una educación diferenciada y personal del alumno, el cual por sus circunstancias biológicas o ambientales necesita atención específica, misma que debe llevarse en centros educativos diferentes a las escuelas regulares donde asisten los demás niños, esto durante toda su vida o gran parte de ella. Desde esta perspectiva, se concibe a los individuos como distintos porque demandan una atención en los ámbitos social, personal y educativo diferente contra todos aquellos dentro de la norma (Vergara, 2002).

De la definición y la atención hacia la cual va dirigida la educación especial es fundamental enfatizar dos aspectos: en primera instancia el hecho de que la EE fue el primer acercamiento para poder estudiar, trabajar e investigar a las personas del colectivo de diversidad funcional para mejorar su estilo de vida y en segunda, que pudieran tener derecho a la educación aunque fuera de manera diferenciada, pero al mismo tiempo no dejaba de categorizar en dos a los grupos de alumnos e incluso usar términos despectivos aunque estos fueran de manera técnica.

Las escuelas de EE abrieron sus puertas en la década de 1970 en el país, éstas se encargaban principalmente de atender a un solo tipo de diversidad funcional por instituto (auditiva, visual, motora, autismo e intelectual) y se organizaba un curriculum diferente al de las escuelas regulares. Su principal fuente de enseñanza era la Guía Curricular de Educación Especial, misma que comprendía áreas como: independencia personal y protección de salud, comunicación, socialización y ocupación. La mayoría de los alumnos iniciaba directamente en las escuelas de EE o eran canalizados de las aulas regulares a estos centros educativos. Desafortunadamente estas escuelas tenían algunas desventajas, la principal residía en la entrega de un certificado de estudios que se les otorgaba a los niños diferente al de una escuela regular y que por ende no tenía el mismo nivel de validez, resultando en que fuera poco probable o imposible que los niños accedieran a una educación media o superior y que hubiera una deserción escolar (García et al.,2009).

Otra de las desventajas se encontraba en los especialistas que atendían a los alumno, ya que estos tenían una mayor experiencia en el área clínica que educativa, los profesores que planeaban las clases no consideraban si los niños desarrollaban las habilidades dispuestas en el curriculum y, aun así, al final del curso les otorgaban el certificado que les correspondía o simplemente no aceptaban a todos los alumnos ya que, el docente consideraba que era imposible que por las características del infante pudiera acceder a un curriculum básico por lo que se quedaban sin alguna oferta educativa (Secretaría de Educación Pública, 2002).

La Educación Especial, fue en su momento la mejor solución para que los niños fueran parte de la matrícula escolar y que obtuvieran a su vez una serie de habilidades que, aunque limitadas, ponían sobre la mesa la forma en la cual debían aproximarse a esta población.

Con los avances dados en las próximas dos décadas se abrió paso una nueva forma de educar a los alumnos de este colectivo congruente con los cambios hacia un modelo social, pasaron de la EE a la integración educativa.

Dos hechos que anteceden a la integración educativa lo conforman en primer lugar, el informe Warnock publicado en 1978 mismo que tuvo un gran impacto ya que postuló principios como:

1. Ningún niño con deficiencias debería considerarse como ineducable a pesar de la dificultad que tenga, por lo que debe ser incluido en la EE.
2. Los fines de la educación son los mismos para todos independientemente de la situación de cada infante.
3. Rechazar la idea de que existen dos grupos de niños, unos que reciban educación especial y a los “no deficientes” que solamente reciban educación.
4. Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) son comunes para todos los niños.
5. No existirán dos grupos de niños los que reciben EE y los que no lo hacen, si las NEE son un continuo también debe de hacerlo la EE ya que irá desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente.
6. Las prestaciones educativas especiales deben concebirse como adicionales o suplementarias y no alternativas o paralelas.
7. Se recomienda la abolición de clasificaciones legales ya que son de acuerdo con sus deficiencias y no a sus NEE.
8. La adopción de un registro de alumnos que necesiten prestaciones especiales en el que no se impere un término de deficiencia sino una explicación del servicio que se presta.

Tuvo ventajas importantes este informe, ya que brindaba una descripción detallada de la necesidad educativa de cada infante, eliminaba el lenguaje peyorativo que se usaba en aquellas épocas y tenía una percepción de relatividad y provisionalidad respecto a quien era cada niño (De la Oliva et al. 2015; Guajardo, 2008).

El segundo acontecimiento fue, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2011) la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales también llamada la Declaración de Salamanca en 1994, en ella se reunieron puntos fundamentales como:

1. Todos los niños tienen derecho a la educación y darles la oportunidad de alcanzar su nivel de conocimientos.
2. Todos los niños tienen necesidades, características e intereses que le son propios.
3. Los sistemas educativos tienen que ser diseñados y los programas aplicados pensando en toda la gama de necesidades y características del alumnado.
4. La escuela puede ser el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias.

Eventos como los anteriormente planteados permitieron a las autoridades educativas de diversos países, incluido México, la creación y mejora de políticas educativas que visibilizaron a todos los alumnos por igual sin importar su condición, permitiendo un mejor ajuste a través de los años del contenido curricular, de los espacios educativos y de la calidad de los servicios que prestaban los docentes.

Con estos dos acontecimientos el país se preparó para una transformación en los sistemas educativos que atendían a personas con diversidad funcional dando paso a la integración educativa de manera clara, oficial y en todos los documentos publicados por la SEP en 1993. Con ello los servicios indispensables y complementarios como eran llamados, pasaron a ser Centros de Atención Múltiple (CAM) y a Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER) respectivamente. Los primeros aún eran centros exclusivos para personas con diversidad funcional y se les atendía en un instituto aparte y los segundos apoyaban a los profesores de escuelas regulares adaptando el curriculum además de orientar a los padres de familia (Romero y García, 2013).

Con la adopción de una nueva forma de atender a las personas con diversidad funcional, se definió a la integración, como un proceso que busca reducir la segregación y exclusión escolar, mediante la incorporación de alumnos al aula y adaptándose a las condiciones prevalecientes en las escuelas sin importar su lengua materna, su cultura, religión o las capacidades que estos tengan señalando que el proceso inicia desde el núcleo familiar para incorporar al alumno posteriormente en el área social, escolar y laboral. Satisface las necesidades generales en el aula regular y en condiciones específicas en la interacción con el docente quien elabora un plan de trabajo especializado (Romero y Lauretti, 2006; Secretaría de Educación Pública, 2017).

Este nuevo proceso, mediante una filosofía de incorporar a todos al aula escolar, trajo muchos beneficios para los alumnos, entre ellos se encuentra el incremento en la matrícula, se realizaron cursos proporcionados a los profesores referente al tema, hubo un cambio de perspectiva por parte de los docentes hacía esta población que les correspondía atender de forma directa. Hubieron avances respecto a la evaluación para que esta fuese más personalizada, se interesaron por el área emocional y social, tanto de alumnos como de los padres de familia que se enfrentaban a una nueva realidad y de ser solamente un acuerdo firmado en una conferencia internacional paso a ser un hecho mediante su sistematización (Romero y García, 2013).

A pesar de esto también ha tenido críticas, una de ellas es respecto a la pobreza que tienen las aulas en cuanto a materiales, infraestructura, planes de estudio o recursos humanos con los que cuenta y que tienen un impacto directo en los niños con diversidad funcional ya que se convierte en un ambiente inaccesible para estos, impidiéndoles asistir a la escuela, desertar o regresar a escuelas especiales (Díaz y Rodríguez, 2016).

Con todo lo anteriormente planteado Tomasevsky (2012, como se citó en Blanco, 2008) considera tres momentos que tienen que suceder para que, en las escuelas, los niños en general y aquellos que tienen diversidad funcional puedan trascender hacía un modelo de educación inclusiva, mismos que son:

-Etapa uno. Se les brindo la posibilidad de entrar a las escuelas a todos aquellos marginados y vulnerados siempre y cuando fueran en escuelas especiales o con programas diferenciados. Educación Especial.

-Etapa dos. Se trató de luchar contra la segregación permitiendo a los alumnos integrarse al centro escolar, pero evitando alterar el curriculum o la dinámica dentro del aula, se atendía de manera individualizada en lugar de modificar la organización y la cultura dentro del instituto. Integración Educativa.

-Etapa tres. Exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad existente en la matrícula escolar, ya que los niños no tienen que adaptarse a las condiciones del centro escolar, sino que es deber de este último aceptar la diferencia y ajustarse a las motivaciones y necesidades de cada alumno, se da el paso a la Inclusión Educativa.

En concreto, hay dos eventos que plasmaron el inicio de la educación inclusiva, el primero fue la declaración de salamanca con la premisa de una educación para todos y otro evento fue la reunión sobre educación para todos en las Américas, donde

se puntualizó priorizar políticas y estrategias que redujeran la deserción e identificar los grupos aun excluidos (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Estos acuerdos internacionales poco a poco fueron permeando en las políticas educativas de todas las naciones participantes, y además generó cambio de panorama en la forma en la cual se había adoptado hasta ese momento la atención de personas con diversidad funcional en el centro educativo, ya que a pesar de los avances que tuvieron, aún no se había podido eliminar la deserción escolar en este y otros grupos de riesgo, es por ello que ahora en lugar de luchar contra la diferencia, la educación inclusiva se sustenta bajo la premisa de aceptarla.

Es así como, a partir de la diversidad se realizó una serie de modelos educativos para atender a todos los alumnos adoptándose a la forma y ritmos de trabajo de estos últimos que permitieran una mejora en la calidad educativa (Secretaría de Educación Pública,2019).

Por otro lado, han surgido una serie de definiciones para entender la educación inclusiva, uno de las principales fue la emitida por Mel Ainscow y Tony Booth (2000, como se citó en (Secretaría de Educación Pública ,2011) quienes puntualizan que es un proceso que busca dar una respuesta a las necesidades del alumnado que se encuentran en el centro escolar, mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades que permita reducir la exclusión que sucede en las aulas desde la educación y a partir de ella. Se trata de responder a la diversidad de todo el alumnado por medio de una mayor participación, pertenencia y presencia escuchando la voz de todos los individuos y eliminando cualquier forma de exclusión.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008) la define como un proceso que aborda y responde a la diversidad de todos los alumnos, por medio de una mayor participación en el aprendizaje de las actividades culturales y/o comunitarias y, reducir la exclusión dentro y fuera de la escuela. Esto significa cambios de contenido, estructura y estrategias basados en una visión de responsabilidad para brindar educación a todos los alumnos, representa un enfoque que examina la manera en cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos del aprendizaje. Su objetivo reside en permitir que estudiantes y profesores se sientan cómodos con la diversidad, y no la vean como un problema sino como un desafío que permita enriquecer el entorno en donde se lleva a cabo el aprendizaje.

Para Padros (2009, como se citó en la Secretaría de Educación Pública, 2017) es un proceso, en el cual la escuela atraviesa una serie de transformaciones de forma gradual de espacios segregados- excluyentes a espacios inclusivos y que, por medio de este proceso se van removiendo las barreras para una participación y aprendizaje de los individuos.

Otra definición es la propuesta por Parra (2011) donde resume a la educación inclusiva, como una serie de transformaciones de la educación en general y de las instituciones para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad, enfatizando en aquellos que durante gran parte de la historia han sido segregados.

Para organismos mexicanos como la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2013) es una educación para todos, donde abren las puertas a los alumnos sin distinción de sus características personales, no hay requisitos de admisión o selección, ya que atienden a toda la diversidad de la matrícula donde esta misma dota de elementos a la institución para brindar una educación de calidad.

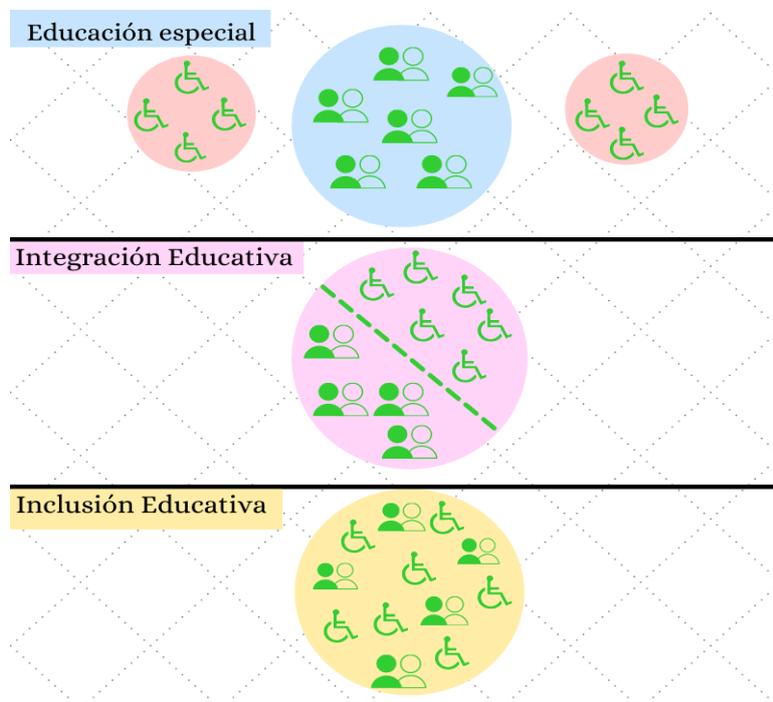
De las definiciones anteriormente descritas se pueden evidenciar una serie de similitudes, la primera de ellas es considerarla un proceso, es decir, que no se quedará estático y continuará cambiando conforme vayan apareciendo nuevas áreas de oportunidad en el centro escolar, en segundo lugar el atender a la diversidad, en todas ellas se retoma que los alumnos son diferentes y que al mismo tiempo esta diferencia es la que permite al centro escolar ofrecer alternativas enriquecedoras para atenderlos. El concepto de participación es eje fundamental en cada una de las definiciones en todos los niveles (escolar, comunitario, social y familiar) pero no solamente de los alumnos sino de profesores, directivos etcétera. Por último, en todas se resalta reducir la exclusión para que cualquiera sea parte de la comunidad.

Para el presente trabajo se retomarán los puntos más importantes de cada una de las definiciones planteadas. Es así como la educación Inclusiva es un proceso que busca dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, por medio de una serie de transformaciones de tipo curricular, estructural, cultural y de contenidos, para reducir espacios segregados, promoviendo una participación de todos sus actores (alumnos, padres de familia, directivos y comunidad) trabajando desde la diversidad brindando una educación de calidad.

Esta se distingue de sus dos antecesores (EE e Integración Educativa) por tener una oferta educativa donde todos tengan voz en el centro escolar, abriendo sus puertas sin ninguna distinción.

A continuación, se presenta la Figura 2, la cual es ilustrativa para diferenciar la Educación Especial, la Integración Educativa y la Educación Inclusiva.

Figura 2.
Educación Especial, Integración e inclusión educativa



Nota. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Echeita y Ainscow (2011)

La educación inclusiva se encuentra regida por cuatro elementos principales que la caracterizan, Echeita y Ainscow (2011) consideran que son:

- *La inclusión es un proceso.* Es una búsqueda constante para alternativas de trabajo de la diversidad, por ser un proceso necesita tiempo en realizar cada una de las modificaciones pertinentes.
- *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Presencia en el sentido del lugar donde están siendo educados los alumnos revisando la puntualidad y fiabilidad que tienen en el centro educativo, participación hace alusión a las experiencias que tienen desde su punto de vista en la escuela y por ende ser tomadas en

cuenta y éxito reflejado en el aprendizaje que estos obtengan en función del curriculum escolar.

- *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* El concepto de barreras es fundamental ya que son estas las que impiden el ejercicio de derechos, estas se definen como creencias y actitudes que tiene la sociedad respecto a la educación inclusivas y que se visibilizan en las culturas, políticas y prácticas escolares que tienen y realizan ya sea de manera individual o colectiva por lo que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes o grupos generan exclusión y rezago escolar. Es por esto que se debe recopilar y evaluar la información de diversas fuentes para identificar las barreras de estos y que permita buscar alternativas para mejorar la participación en cuanto a políticas y prácticas inclusivas del centro escolar.
- *La inclusión pone énfasis en aquellos alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o marginación escolar.* Se debe asumir la responsabilidad moral de supervisar y adoptar medidas necesarias para aquellos grupos que estadísticamente se encuentren en peligro de ser más vulnerables

Además de estos cuatro elementos Ainscow y Booth (2005, como se citó en Mendoza, 2018) consideran que el proceso de inclusión educativa tiene características tales como:

- El centro de atención no son solo algunos alumnos, sino todos los del centro escolar, la finalidad de la inclusión educativa es que tengan una educación de calidad prestando mayor atención a aquellos grupos excluidos o en mayor riesgo de ser marginados.
- Todas las planeaciones están pensadas para una transformación de cultura, organización y prácticas educativas de las escuelas y otros entornos donde se permita el aprendizaje.
- Los recursos y sistemas de apoyo están planeados para todos los centros educativos y alumnado sin distinción y que así lo requieran.

- Los profesores son responsables del aprendizaje de todos los alumnos sin importar su origen social y/o cultural o sus características individuales.
- Es una transformación basada al 100% en la diversidad, dejando en segundo plano la homogeneidad. Estas transformaciones son a nivel de enfoques, curriculum, sistemas de evaluación, formación de docentes entre otros.

De igual manera, se concibe a la educación inclusiva bajo un enfoque de derechos humanos donde cualquier persona debe recibir educación que atienda a las particularidades de cada alumno. Es una cuestión de tipo social ya que tanto educación como comunidad están interconectadas y es la escuela la que debe abrirse a un contexto sociocultural, que permita la creación de puentes para eliminar las barreras en los alumnos, es una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad ya que se valora y apoya al individuo como ser humano de derechos, siendo una ideología y a su vez un primer paso para la equidad educativa (Secretaría de Educación Pública, 2011).

De esta forma, la educación inclusiva no solamente trata de que todos los alumnos que tienen diversidad funcional sean parte activa del centro escolar, sino que también aquellos grupos vulnerados y que, por sus diferentes condiciones, impide que lleguen a una educación superior, tales como personas en situación de pobreza, indígenas, mujeres, jóvenes que viven en ambientes rurales etcétera.

Asimismo, no solamente se trata de que la escuela y todo su personal (maestros, directivos, personal administrativo) sean parte de este nuevo enfoque, sino de crear alianzas entre el estado y la sociedad.

Otro aspecto que debe de considerarse a partir de lo descrito anteriormente es que cada escuela tendrá una serie de necesidades y barreras para el aprendizaje muy particulares, y que podrán cambiarse a lo largo del tiempo y de ciclo en ciclo escolar, por lo que es fundamental que todas las transformaciones que se realicen sean continuas tanto en su identificación, aplicación y evaluación, pues puede ser que se vayan cubriendo una serie de barreras para la participación de un grupo de alumnos, pero que a su vez esto vaya mermando a otro grupo hacia la segregación y exclusión.

Es por ello por lo que, el apoyo entre docentes es fundamental ya que, a partir de sus experiencias y vivencias pueden aportar estrategias pedagógicas para poder

lograr la inclusión de un sector escolar, el seno familiar también será el encargado de sembrar una cultura colectiva y reforzar lo aprendido en el aula que permita una mejora en el ambiente de los alumnos en particular y de la escuela en general Echeita (2017).

Todo este proceso tiene que impactar de acuerdo con Muntaner (2014) en la reestructuración de los centros escolares en tres puntos:

- a) Elaboración de políticas inclusivas. Transformación de la escuela a nivel organizativo y curricular para una participación y aprendizaje equitativo, las barreras se verán reducidas por medio de la colaboración activa.
- b) Creación de culturas inclusivas. Se deben construir comunidades seguras, colaboradoras y estimulantes para todos además de establecer valores inclusivos que permitan abrir la puerta a la diversidad como un primer paso fomentando la igualdad de derechos, la participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza, sustentabilidad, compasión, honestidad, coraje, alegría etcétera.
- c) Desarrollo de prácticas inclusivas. Centrados en la eliminación de barreras para el aprendizaje donde se deben modificar ideas y valores para promover contextos inclusivos lo cual implica rechazar todo programa que discrimine y segregue a alumnos especificados e iniciar con apoyos o facilitadores, estos son útiles para los docentes y se definen como aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas con y sin discapacidad que les permitan acceder a los recursos en el centro escolar.

De esta manera se requiere también como bien se mencionó en el área de políticas la adaptación de un curriculum a las necesidades que tienen los alumnos de acuerdo con las barrears de aprendizaje que presenten, más allá de volver a uno uniforme y estigmatizador que posiciona a estos como diferentes (Echeita et al., 2013).

La educación inclusiva en México a partir de la firma de diversos tratados como la de Jomtien en 1990, hasta el último celebrado en la declaración de Icheon en el 2015, donde se incluye trabajar en una educación inclusiva, equitativa y de calidad en el ámbito legislativo únicamente se tiene un discurso de práctica inclusiva de primer nivel. Por lo que se debe avanzar a otros niveles donde el objetivo sea el conocer que

es lo que estudian y aprenden los alumnos desde un diseño universal de curriculum (Díaz 2017).

En el ámbito real la educación inclusiva solamente ha quedado en una realidad a medias, pues si bien se ha iniciado con este proceso, aún los resultados no han tenido un impacto positivo en los alumnos, en un estudio realizado por la UNICEF en 2016 titulado “niños y niñas fuera de la escuela: México” se obtuvo que al menos 4.1 millones de alumnos están en riesgo de abandonar la escuela. Entre los grupos donde se destaca mayor probabilidad de que esto suceda se encuentran niños y niñas con diversidad funcional, los que viven en ámbitos rurales, los de origen indígena, aquellos que trabajan y quienes tienen un bajo nivel de ingresos en sus hogares (Morga, 2017).

En países del centro y caribe de América la situación no difiere demasiado del caso mexicano, los docentes en su mayoría no se encuentran preparados para atender a niños con diversidad funcional por lo que carecen de estrategias para atenderlos debido a que se necesita capacitación a los profesores. Otro caso es la falta de recursos básicos tales como agua o electricidad y también que los alumnos matriculados son rebasados por el profesor que los atiende impidiendo una atención personalizada (Molina et al., 2019).

Es evidente que en América Latina la inclusión educativa a pesar de todos los esfuerzos realizados por los profesores y otros actores aún tiene áreas de oportunidad que deben de atenderse, es por lo que las formas de evaluación e intervención son esenciales para reducir las brechas de desigualdad. A continuación, se describirán algunas formas de evaluar el centro escolar para que posteriormente se realicen intervenciones de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

Es fundamental enfatizar, que los instrumentos que se presentarán más adelante están dirigidos a una población específica de un país y todos son bajo un corte cuantitativo, en primera instancia se presentarán los que se han desarrollado para estudiantes, en segundo lugar, para profesores y por último los que se han realizado para padres.

La propuesta de Arnaiz et al. (2008) para la evaluación de la educación inclusiva con alumnos es mediante un sistema indicadores, para atender a la diversidad en estudiantes de secundaria, mismos que son: de contexto escolar, recursos del centro educativo, de procesos y por último de resultados. El primero hace referencia a la previsión y organización de acciones educativas de la escuela, en la dimensión de recursos, se enfatiza los bienes materiales e instalaciones y de los

recursos humanos, en el ámbito de procesos educativos se centra en las características idóneas de la práctica educativa para atender a la diversidad.

Por último, el indicador de resultados atiende el impacto en que las medidas de atención tienen en las capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes y se divide en tres subindicadores como son: obtención de información a través de fuentes diversas, aplicación efectiva de la evaluación continua y la utilización de técnicas de autoevaluación y coevaluación.

Para los alumnos, hay alternativas como el Inventario de Actitud de los Estudiantes Frente a la Educación Inclusiva propuesto por Cahuana (2017) que mide las actitudes de los alumnos peruanos ante el proceso de educación inclusiva, mismo que puede aplicarse tanto de manera individual como colectiva. Para evaluar la convivencia que se presenta en los planteles Chaparro et al. (2015) realizaron un instrumento, que se encarga de evaluar el tipo de convivencia presentada en el centro escolar, la cual puede ser democrática, inclusiva y pacífica en niños de secundaria mexicanos.

Otras de las alternativas para evaluar la inclusión educativa desde la perspectiva de los alumnos es la de Bravo (2010) misma que busca, mediante la aplicación de su instrumento llamado Prácticas Educativas en el Aula identificar cuáles son las prácticas inclusivas en el plantel de niños que viven en Costa Rica.

Para los docentes Vélez (2013) propone, mediante la teoría de facetas, la identificación de actitudes que tienen los profesores frente a la educación inclusiva basándose en cuatro facetas, las cuales son A) las actitudes B) los agentes en el escenario educativo y C) los elementos didácticos presentados. Una faceta es definida como una serie de atributos que conjuntamente representan los componentes tanto conceptuales como semánticos de una infinidad de contenidos.

La Escala de Opinión Acerca de la Educación Inclusiva de Bravo (2013), recopila las opiniones y percepciones tanto de directivos y profesores de escuelas regulares y especiales en Costa Rica tanto a nivel primaria como secundaria.

Por último, se encuentra la Escala de Auto- descripción Inclusiva en docentes secundarios realizado por Castro (2018), mismo que busca identificar la relación entre la evaluación de la educación inclusiva y la actitud docente, donde se evalúan factores como prácticas pedagógicas, culturas y políticas inclusivas.

Para padres de familia el Cuestionario de Familias Sobre la Educación Inclusiva (CEFE) de Domenech y Moliner (2012), es una de las opciones bajo las

cuales se puede trabajar, dicho cuestionario se compone de tres dimensiones: conocimientos, creencias e implicación de las familias españolas en el proceso de educación inclusiva.

También se realizó un cuestionario específico para niños con síndrome de Down desarrollado por Benítez (2014), el cual tiene como propósito analizar las percepciones y actitudes acerca de la atención a la diversidad, así como las medidas para la inclusión educativa por medio de la aplicación de un cuestionario.

Todos los instrumentos mencionados anteriormente fueron desarrollados en países de América Latina y son relativamente recientes en su aplicación, algunos se encuentran en un estatus aun de pilotaje o se han basado en el *Índex for Inclusion* o en su versión en castellano, la Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el Aprendizaje y la participación en los Centros Escolares, presentado por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000. Dicho instrumento está conformado por una serie de materiales que sirven de apoyo para la autoevaluación de todos los aspectos que engloban a la escuela, incluyendo actividades realizadas dentro del aula como en el recreo, en las comunidades aledañas al centro y su respectivo contexto. Se idealiza que profesores, padres de familia, directivos y alumnos que sean partícipes para el diseño e implementación de un plan inclusivo (Booth y Ainscow, 2015).

Desde su creación fue colaboración de profesores, padres de familia, directivos e investigadores de Reino Unido el cual tardaron tres años en realizarlo y que, por su aceptación otros países y culturas lo han adaptado y traducido en 37 naciones con apoyo de la UNESCO, organización que se encargó de supervisar que esta guía pueda ser aplicable a países económicamente más pobres. Posteriormente vino la segunda edición en 2006 y la tercera edición se presentó en 2011, añadiendo un factor más a evaluar en la educación inclusiva: el desarrollo sustentable, fundamental en la actualidad en un mundo de explotación de los recursos primarios (Echeita y Navarro, 2014).

El *Índex*, se concibe como un facilitador que permite promover una reflexión conjunta y a su vez la colaboración entre los diferentes miembros que interactúan en la comunidad educativa. Se trata de recoger las voces de todos los inmiscuidos en este proceso de educación y busca principalmente una oportunidad de mejora, aprendizaje conjunto y empoderamiento de la comunidad desde la participación y el dialogo comunitario. Visto desde esta perspectiva, es una transformación profunda de

los sistemas para asegurar la búsqueda y protección de la dignidad de todos los alumnos respetando la diversidad de cada uno (Booth et al, 2015).

Además de la aceptación por organizaciones mundiales, otra característica que beneficia el uso del Index, es que es un instrumento que puede aplicarse a padres, alumnos y maestros, asimismo, resulta ser bastante flexible y abierto en su aplicación.

La guía se divide en cinco partes generales, la primera es una visión general del instrumento, la segunda familiariza al lector con los conceptos eje como barreras para la participación, apoyos, recursos etcétera, en la tercera se sugieren algunos materiales para trabajar bajo un enfoque de inclusión, en la cuarta vienen los indicadores con las preguntas que definen su significado y que permiten una revisión detallada del instituto escolar divididos en culturas, políticas y prácticas. Por último, en el apartado cinco tiene un marco de planificación y cuatro cuestionarios para padres, docentes y alumnos con la finalidad de que consideren un plan de mejora y reforzar con base en los resultados obtenidos en dichos cuestionarios.

Las dimensiones culturas, políticas y prácticas permiten una mayor reflexión. Booth y Aisncow (2015) las definen como.

- Dimensión A. Cultura Inclusiva. Es el reflejo de relaciones, valores y creencias profundamente arraigadas en la comunidad escolar la cual tiene dos secciones en el instrumento a) Construyendo una comunidad y b) estableciendo valores inclusivos.
- Dimensión B. Políticas inclusivas. Es la forma en la que se gestiona el centro y los planes o programas que se organizan e implementan para modificarlo. También tiene dos secciones las cuales son a) desarrollando un centro escolar para todos y b) organizando el apoyo a la diversidad.
- Dimensión C. Prácticas Inclusivas. Basado en lo que se enseña en las aulas y como se aprende. Las dos secciones que la componen son a) construyendo un curriculum para todos y b) orquestando el aprendizaje.

Es fundamental señalar que no es recomendable analizar en su totalidad los indicadores, puesto que podría ser abrumador por la gama de barreras que pudieran surgir por lo que puede aplicarse solamente una parte del mismo (Vélez-Calvo et al., 2018).

La Guía para la educación Inclusiva Desarrollando el Aprendizaje y la participación en los Centros Escolares o Índice, representa una forma de abordaje

para avanzar a escuelas más inclusivas; aunque no es la única, sí representa una mejor opción ya que ha probado su validez en diversos países para pasar a la identificación- acción de barreras para el aprendizaje.

Es flexible porque permite aplicar una parte de la guía, busca las perspectivas de todos los actores de la comunidad escolar no solamente alumnos, fue creado por estos mismos actores, es sencilla la forma de aplicación de las áreas que se desean estudiar y continuamente se actualiza para poder abarcar más parámetros de acción que reduzcan la exclusión.

De esta manera, para la presente investigación se utilizó el Index debido a su efectividad probada en los diversos países, ya que se concibe como un instrumento que sirve como diagnóstico para los centros escolares porque de los resultados arrojados, se puede identificar y realizar diseños de acción para que una escuela pueda ser inclusiva.

Se puso especial énfasis en el área de la cultura, ya que, como bien se mencionó con anterioridad es complejo realizar prácticas inclusivas si no se incide primero en culturas o políticas inclusivas, especialmente en la primera dimensión ya que, si no hay un cambio de concepción para aceptar a la diversidad del alumnado en el centro escolar promoviendo valores inclusivos, es poco probable que cualquier plan pueda ser exitoso.

De igual manera Echeita (2017) considera que per se el proceso de educación inclusiva puede resultar complejo, controversial o difícil por ello, es esencial tener una fuerte cultura colaborativa en todas direcciones tanto dentro del centro como en las comunidades aledañas. Es decir, que, será complicado avanzar a erradicar las barreras para el aprendizaje y la participación sino hay una cultura que permita el cambio.

También es importante enfatizar que cada escuela tendrá una dinámica diferente en cuanto a la cultura se refiere, por lo que es fundamental en primer lugar identificarla y el Index es la mejor herramienta, en el capítulo siguiente se enfatizará acerca de la cultura inclusiva para poder dar pie a la presente investigación.

Capítulo III. Cultura Inclusiva

Como bien se mencionó anteriormente, la forma en la cual se podrá identificar si un centro escolar es inclusivo recae en las políticas, prácticas y cultura que tengan en el instituto para posteriormente comenzar las transformaciones pertinentes que concedan erradicar las barreras de exclusión en los grupos más vulnerables, incluidos aquellos que tienen diversidad funcional.

En el presente capítulo se expondrá acerca de uno de los tópicos de la educación inclusiva: la cultura, misma que es el eje principal bajo el cual subyace esta investigación, se explicará la importancia de esta en los centros escolares, sus principales definiciones hechas en el ámbito educativo, características, sus actores, así como la forma de identificar la cultura inclusiva en los centros escolares.

La importancia de incidir primero en la cultura es fundamental ya que es el punto de partida para el desarrollo de una escuela inclusiva, porque no es posible una transformación en el instituto sin que se modifiquen ciertas actitudes de la comunidad escolar, pues estas permitirán una influencia que determine un éxito o un fracaso para la atención a la diversidad del alumnado. La escuela entonces es un primer paso para comenzar a transformar la cultura de la comunidad debido a que es un pequeño reflejo de la sociedad, que permitirá tener ciudadanos que vean las diferencias como enriquecedoras (Valdés et al., 2019).

Esto es importante especialmente con personas que tienen diversidad funcional debido a que, les concederá adentrarse más adelante a una comunidad que vea a la diversidad no como una amenaza u obstáculo, sino como un valor que sea compartido por todos (Valenzuela et al., 2017).

La comunidad escolar es la responsable no solo del proceso de formación que tienen los alumnos, sino también del ambiente que se propicie en el aula en particular y en sus instalaciones en general, donde todos se sientan seguros y con la convicción de lograr sus metas tanto educativas como personales (Campa et al., 2020).

El centro escolar es el precursor e iniciador de los primeros cambios en cuanto a cultura se refiere, porque será el encargado de transmitir, no solamente a las generaciones presentes sino a las futuras, la adopción de un modelo de cultura inclusiva, esto representa un reto que debe ser respaldado por todos los actores inmiscuidos en el proceso de la educación.

En sí mismo, el constructo de cultura ha sido estudiado por diversas áreas tanto sociales como dentro de la psicología, por lo cual definirla en sí puede resultar complejo si lo tomamos desde otras perspectivas. Por ello se hablará en primera instancia de cultura escolar, para posteriormente adentrarse a la cultura de la inclusión, esta última se discutirá a detalle enfatizando a su vez sus principales características.

El centro escolar es considerado una organización, de esta manera es inminente que en este subsista una cultura, misma que es definida, como un sistema de significados, símbolos, experiencias, prácticas, valores y sentidos compartidos, que se han venido desarrollado desde que la escuela abrió sus puertas por primera vez y donde participan profesores, estudiantes y el mismo equipo directivo. Es uno de los factores que pueden ser fundamentales a la hora de determinar el rendimiento escolar de los estudiantes y cada escuela tendrá una cultura conformada de las características anteriormente mencionadas (Meza, 2010).

La cultura escolar no permanecerá estática, sino que continuamente se está resignificando y transmitiendo reglas dentro de la dinámica, tanto de manera explícita como de manera implícita. Debido a estos cambios continuos hay diferentes formas de comprender la realidad escolar tanto individual como institucionalmente hablando, dando origen a un cruce de culturas (Loaiza, 2011).

Situándolo en la presente investigación ha habido cruce de culturas importantes tomando en consideración los tres momentos expuestos en el capítulo dos, por ejemplo cuando se pasó de la EE a la integración educativa y posteriormente a un modelo de educación inclusiva; ya que en un primer instante los estudiantes con diversidad funcional tenían una cultura que fue transformándose, a medida que los fueron incluyendo en las escuelas regulares, de la misma manera los estudiantes de educación regular fueron adaptando la cultura que había en el centro escolar para darles la bienvenida a los que tenían diversidad funcional. Pero no solamente fue un cruce de culturas importante para los alumnos, sino también para los otros actores inmiscuidos en este proceso, tales como los padres, profesores y personal en general. Justo de esta problemática planteada es que se posiciona hablar de una cultura inclusiva para todos.

El cambio de paradigma hacia una cultura inclusiva es fundamental, ya que anteriormente al prevalecer un tipo de cultura donde solamente se identificaba a dos tipos de alumnos (normal y especial) y se realizaba una clasificación de estos, no era

confiable, lo cual representaba una barrera de tipo cultural y por consiguiente no se podía avanzar hacia la entrada de un modelo de EE. Además, que, a partir de esta cultura de dicotomización durante mucho tiempo se realizó una serie de prácticas segregadoras a los alumnos que no estaban dentro de la norma, como lo son aquellos con diversidad funcional (López, 2012).

La definición de cultura inclusiva es fundamental para entender el proceso que se llevara a cabo, por ello se discutirán algunas de las definiciones más importantes.

Para Plancarte (2017) la cultura inclusiva es un conjunto de reglas, símbolos creencias, así como valores que son compartidos por toda la plantilla escolar, estudiantes, miembros del consejo y familias; mismos que dotan a la escuela de una unión para trabajar de manera armónica y así conseguir los objetivos comunes en la comunidad.

Por otro lado, Fonseca (2001, como se citó en Mateus et al., 2017) considera que cultura inclusiva hace referencia a aspectos subjetivos tales como son valores y creencias que tiene la comunidad educativa, mismos que se relacionan con la manera particular en que comúnmente se realizan las actividades en un contexto específico.

Otra definición fundamental para poder entender a qué se refiere cuando se habla de cultura inclusiva es la que ofrece Booth y Ainscow (2015) quienes consideran que (la cultura) es aquella, que se centra en crear una comunidad que sea segura, acogedora y además estimulante, donde cada miembro es valorado, esto es central para que todos los alumnos tengan logros mayores. Asimismo, se desarrollan valores inclusivos que sean compartidos por toda la comunidad y que a su vez se transmitan a los nuevos miembros de la institución.

De esta manera se puede resaltar que, de las tres definiciones anteriormente descritas, todas anteponen la importancia de los valores como fundamentales para que el proyecto tenga éxito en el centro escolar, que es una cuestión que les compete a todos los miembros del instituto y por ende es un trabajo colaborativo que tendrá como resultado una mejora en los logros de los alumnos que asistan a la escuela que adopte una cultura inclusiva.

Para la presente investigación se retomarán los argumentos más importantes de lo anteriormente planteado, definiendo a la cultura inclusiva como aquella compuesta de reglas, valores y tradiciones que tiene el centro educativo y la localidad que lo rodea, misma que tendrá como objetivo potenciar los logros de todos los alumnos que conformen la plantilla a través de un trabajo colaborativo entre todos los

actores participantes (alumnos, maestros, personal administrativo y sociedad en general).

En la definición se añade el concepto de las tradiciones ya que el país está lleno de matices en cada una de sus regiones, estas son fundamentales ya que brindan una oportunidad de que, a través de las mismas tradiciones se vaya modificando la cultura del centro escolar.

En las enunciaciones anteriormente descritas, se presentaban algunas características esenciales de la cultura inclusiva, es importante caracterizarlas para comprender el proceso que debe pasar una escuela hacia la inclusión.

Una de las primeras características fundamentales son los valores, estos se definen como formas ideales de comportamiento que se utilizan para juzgar tanto las acciones propias como las de otros. Estos son la pauta que le da dirección al proyecto de educación inclusiva en general y al de cultura en particular, todos se encuentran interrelacionados y entre los más importantes se encuentran: la igualdad, los derechos, la participación de todos, la comunidad, la sustentabilidad, el respeto a la diversidad, la no violencia, confianza, compasión, honestidad y valor (Gutiérrez et al., 2018).

Estos mismos no se enseñan, se deben de practicar, es por ello por lo que, instruirlos en una asignatura no tendrá el mismo impacto a que los alumnos vean que en su centro escolar se practica lo que se plasma en papel (López, 2007).

El establecimiento de valores inclusivos permitirá una forma de comportamiento en el instituto donde coexista una relación armónica entre todos los miembros, ya que no solamente los alumnos y maestros deben ponerlos en práctica.

Otra característica importante que debe tomarse a la hora de trabajar la cultura inclusiva es la colaboración por parte de toda la comunidad, porque sin esta última el proyecto será visto como un fenómeno desde el cual se puede hacer diversas interpretaciones y por ende confundirse con otras modalidades de trabajo, por ello es necesaria la participación para poder orientar un proyecto uniforme que beneficie al centro escolar (García y Aldana, 2010).

Por ejemplo, si solamente los directivos son los que interceden con propuestas que eliminen las barreras de participación en los alumnos, su plan de trabajo se estructurará sin escuchar la voz de padres de familia o alumnos.

La colaboración por parte de todos los miembros de la escuela permitirá fomentar una convivencia escolar inclusiva en las aulas, donde los alumnos aprenden

y se preparan para vivir en democracia, esta es vista como el reconocimiento a la dignidad de todos partiendo de la valoración de sus características tales como género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades entre otras más (Valdés et al., 2019).

Las altas expectativas son parte fundamental para comenzar a transformar la dinámica en el centro escolar, esto se debe a que es necesario creer en que todas las personas que forman parte del centro tienen la potencialidad para lograr que el instituto pueda ser de todos los miembros (Escobedo et al., 2012).

Los alumnos son los principales afectados o beneficiados de las decisiones que se toman en el instituto, sin embargo, son aquellos de los que menos se toma en cuenta su participación, la importancia de la cultura inclusiva en el centro escolar reside en que estos puedan tener una voz, ya que representan un cambio en las instituciones y su visión aportará una mirada más completa y compleja sobre el día a día en el centro escolar (Escobedo et al., 2017).

Los profesores y directivos son aquellos que en la educación tradicional tomaban las decisiones de lo que sucedía en la escuela, con este nuevo enfoque no se le resta importancia a su participación, sino que esta última se transforma para darles oportunidad de que puedan innovar y poder realizar las acciones por el bien de la institución de manera colaborativa, no solo entre el mismo cuerpo de maestros, sino con la posibilidad de incluir a otros actores (Moliner et al., 2016).

Otro actor importante en el desarrollo de una cultura inclusiva son los padres de familia, aquellos que no solamente participen en eventos escolares o tengan un representante por grupo como suele organizarse, sino que la participación de los cuidadores sea activa y preparada, en donde se les capacite para la toma de decisiones en los planteles e incluso tengan la oportunidad de ser promotores de iniciativas en la escuela, o apoyar en la diversificación de la educación para adaptarla a las características personales de sus hijos, siempre apoyados por el profesor titular (Rivas y Ugarte, 2014).

Esto último resulta fundamental, ya que en el hogar los padres son los responsables de reforzar lo aprendido en el centro escolar, si el trabajo se realizará en conjunto (padres y maestros) el beneficio recaerá principalmente en el alumno, ya que tendría una manera uniforme de entender los temas que se le dejan en casa y de esta manera se reforzaría la comunicación entre docente y padre de familia.

La comunidad ha estado ligada siempre al centro escolar debido a que la primera ha sido un medio para que tanto el estado como la nación formen y eduquen una sociedad apegada a los estándares, es por ello imposible concebir una cultura inclusiva sin que los miembros de la comunidad participen activamente en las decisiones del centro y a la resolución de problemáticas locales. De esta manera la escuela no solamente es el lugar en donde los alumnos obtienen aprendizajes, sino que se transforma en un espacio donde se comparten y trabajan valores, normas, modelos culturales y se crean lazos de cohesión social (Ospina y Manrique, 2015).

Esto último para la adopción de la educación inclusiva juega un papel clave, porque el centro escolar se transforma y ya no solamente pertenece o beneficia a padres y alumnos del instituto, sino que abre sus puertas para la participación de todos.

Hay algunos elementos como lo mencionan Lobato y Ortiz (2001), sobre el contenido de la cultura escolar que puede favorecer la transición hacia una cultura inclusiva mismos que son:

- a) Existencia de liderazgo inclusivo
- b) Lenguaje y valores respecto a la educación que sean compartidos
- c) Clima favorecedor del aprendizaje que vaya más allá de las aulas y que alcance a la familia y la comunidad.

Estos son importantes porque Carrington y Elkins (2002, como se citó en Mateus et al., 2017), consideran que la cultura que ha prevalecido denominada como tradicional es aquella que durante todo el tiempo solo le ha interesado seguir el curriculum dictado por las autoridades escolares y, que no ha considerado las diferencias de cada alumno para su desarrollo.

Es fundamental identificar si la escuela tiene los rasgos descritos con anterioridad, para posteriormente comenzar con la transformación del instituto, para eso es necesario un instrumento que se encargue de esto, a continuación, se describirán algunos resaltando sus principales características.

El Cuestionario- Escala para Familias Sobre Educación Inclusiva (CEFEI) realizado por Doménech y Moliner (2012) tiene como objetivo, obtener información acerca de opiniones y concepciones de los padres de familia en torno a la educación inclusiva, el presente instrumento está compuesto por tres dimensiones: conocimiento, creencias e implicación.

Otro instrumento fundamental es el *Indicators of Inclusive Schools* por Alberta Education (2013) el cual permite, identificar los principios y valores pertinentes para el desarrollo de la inclusión en las aulas, mediante el análisis de las opiniones de la comunidad escolar desde todo su conjunto. Dicho instrumento se conforma de cinco dimensiones las cuales son: 1) establecimiento de valores y principios inclusivos, 2) construcción de entornos de aprendizaje, 3) facilitación de soportes para el éxito, 4) organización de aprendizaje y enseñanza y 5) aspectos que comparte la escuela con familia y comunidad.

Sin embargo, ambos instrumentos aún carecen de la validez y universalidad con la que cuenta la *Guía para la Educación Inclusiva*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares de Booth y Ainscow (2015) ya que, como bien se mencionó en el capítulo anterior, dicha guía ha sido adoptada por muchos países en el mundo y resulta un instrumento flexible que evalúa prácticas, políticas y cultura en los centros escolares.

Específicamente en la dimensión cultura la *Guía para la educación inclusiva* consta de dos indicadores importantes:

- *Crear culturas inclusivas*. En este indicador a partir de diversas afirmaciones se pretende indagar acerca de la colaboración entre profesores, alumnos, miembros del consejo escolar y la localidad, así como identificar si hay una apertura en la escuela para todos los actores involucrados
- *Estableciendo valores inclusivos*. Las afirmaciones hacen referencia a determinar si existen valores en el centro educativo tales como el respeto, diversidad, participación, convivencia y sustentabilidad (Booth y Ainscow, 2015).

En la dimensión de cultura a partir de diversos indicadores dispersos en una serie de preguntas se pretende identificar si todos son bienvenidos y existe una cooperación entre sus actores, si se fomenta la democracia y el respeto como ejes en la cultura inclusiva en particular y de valores inclusivos en general, la importancia del género en los alumnos, el cuidado al medio ambiente en las aulas, la participación de todos y las altas expectativas que los actores tienen respecto a la educación inclusiva etcétera.

Dichas cuestiones pueden aplicarse tanto a alumnos, padres de familia o tutores, profesores y personal administrativo escolar, la guía cuenta con la facilidad de tener un cuestionario para cada actor esencial de la cultura inclusiva.

Debido a lo anteriormente planteado en la presente investigación se aplicaron las tres dimensiones del instrumento, pero únicamente se analizó el de cultura propuesto en la Guía de Educación Inclusiva.

En México, la educación inclusiva no es una realidad aún, si bien se mantiene en papel y se le asignan recursos, se encuentra en un estado prematuro ya que se queda en un modelo de integración, por lo que se debe incidir en primera instancia sobre la cultura inclusiva (Campa et al., 2020).

Sin embargo, en primera instancia se debe de considerar una evaluación para conocer qué aspectos inclusivos tiene el centro escolar, esto en la categoría de cultura es complicado, ya que cada escuela tiene una cultura delimitada, por ello el uso de la guía es una de las mayores ventajas a la hora de trabajar bajo un enfoque de educación inclusiva, pues esta permitirá conocer los aspectos bajo los cuales se debe incidir.

Para un sistema educativo tan complejo como el mexicano es una oportunidad realizar esta evaluación para enriquecer los centros, especialmente porque en nuestro país subsisten dos tipos de escuelas donde pudiera haber diferencias en cuanto a si existe una cultura escolar inclusiva: las escuelas públicas y privadas.

De acuerdo con Pereyra (2008) las escuelas públicas primarias abren sus puertas a estudiantes más diversos, su matrícula es más plural, tiene una mayor cobertura en áreas rurales y absorbe a más del 80% de la población estudiantil en nivel básico. En contra parte las escuelas privadas únicamente cubren el 19% de atención a alumnos en su mayoría en el área urbana. Otra diferencia importante radica en los niveles de ingresos, el 34% del alumnado que asisten a escuelas públicas pertenecen a los tres deciles con menor ingreso en el hogar, contra el 9% de alumnos en los mismos deciles pero que asisten a escuelas privadas.

Si en la cultura inclusiva se apremia la participación de todos, es fundamental escuchar la voz de aquellos que, muy pocas veces su perspectiva es estudiada y que pueden ser un agente de cambio en la cultura del centro escolar, los padres de familia, pues estos últimos son los primeros que configuraron una cultura en sus hijos donde les enseñaron los valores que más adelante chocan con el centro escolar. Es importante escuchar la voz de aquellos padres que tienen hijos con diversidad

funcional, ya que pueden expresar de viva voz las experiencias que tienen en su centro escolar porque los niños de este colectivo son, como bien se mencionó anteriormente, una de las poblaciones más segregadas durante toda la historia.

Para Campa et al. (2020) escuchar la voz de los padres de familia, ampliaría el estudio que se ha realizado en últimos años acerca de cultura inclusiva, ya que principalmente se ha enfocado la labor de escuchar la voz de los estudiantes, dejando de lado a los cuidadores.

La presente investigación se realizó con padres que tienen hijos con diversidad funcional que asisten a preescolar o primaria, ya que es durante estos dos primeros niveles educativos donde hay un choque de culturas entre todos los alumnos, además es donde se viven y estudian los valores y las prácticas socialmente aceptadas para preparar a los alumnos a ser futuros ciudadanos. Es por ello que el objetivo general de la investigación fue, evaluar y caracterizar los aspectos culturales que se llevan a cabo en los preescolares y primarias de los menores con diversidad funcional que acuden al servicio de Educación Especial de la CUSI Iztacala, UNAM, considerando la perspectiva de los padres.

Método

Participantes

Para la presente investigación participaron 41 tutores como la mamá, papá o abuela de los niños que asistían a la Clínica Universitaria de Salud Integral de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en el servicio de educación especial en los diferentes horarios tanto matutino como vespertino. La participación fue totalmente voluntaria pero solo lo contestaron los padres cuyos hijos asistían a la escuela desde el maternal hasta secundaria.

Los criterios de inclusión para la elección de la muestra fue que los padres o tutores decidieran participar en el estudio, que sus hijos fueran a escuelas regulares (pública o privada), que estuvieran a cargo de los infantes, que vivieran en la zona metropolitana del Estado de México y que llevarán a los niños al servicio de la Clínica Universitaria de Salud Integral.

Escenario

La aplicación del cuestionario se realizó en un aula de la clínica, contaban con luz eléctrica, iluminación natural y ventilación, así como un escritorio, un pizarrón, sillas, mesas el lugar tenía una dimensión de aproximadamente 4x4 mts.

Materiales

Copias del instrumento, lápices, computadora, cañón, bolígrafos, presentación Power Point, Programa estadístico SPSS versión 23 para la captura de datos y una carta de consentimiento informado.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue el cuestionario para padres “El centro escolar y mi hijo” que pertenece a la guía para la Educación Inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y participación en los centros escolares. Índice*. Realizado por Booth y Ainscow (2015), el cual se compone en tres dimensiones culturas, prácticas y políticas que se divide a su vez en indicadores y preguntas. Las respuestas del cuestionario se forma de 56 ítems en la escalas tipo Likert de 4 puntos: 1 *sí*, 2 *a veces*, 3 *no* y 4 *no lo sé*, más dos preguntas abiertas.

Al momento de integrarse a la investigación, el cuestionario ya había sido traducido al español y se había eliminado el ítem 55 “Al medio día mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o práctica algún deporte” ya que no correspondía al contexto en México contando el presente cuestionario con 55 ítems.

Al inicio del cuestionario se incluyó un apartado de información general que contenía el motivo de consulta por el que asistían a la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), así como el horario, nombre del niño, edad, sexo, escuela a la que asiste, nombre del tutor, parentesco, edad del padre, trabajo del padre, niveles máximos de estudios del padre, edad de la madre, trabajo de la madre, así como el nivel máximo de estudios de la progenitora.

La escala de respuestas fue: *Sí, A veces, No y No sé*, además de un espacio donde se tenía la oportunidad de poner un comentario si no se entendía el enunciado. Además del instrumento también se les entregó un consentimiento informado donde aceptaban participar y se elaboró una presentación Power Point que se describirá más adelante.

Procedimiento

Para poder comenzar la investigación, se tuvo una serie de seminarios en donde la responsable del proyecto introdujo el tema de la educación inclusiva para posteriormente presentar el instrumento, de que constaba y la finalidad de este.

Se tuvieron sesiones donde se exponía la adaptación del instrumento al contexto mexicano, así como la forma de presentación para aplicarlo a la población objetivo. Una vez finalizados estos seminarios la directora del proyecto comenzó a establecer un contacto con los profesores responsables tanto del turno vespertino como matutino de la Clínica Universitaria de Salud Integral, para ver la posibilidad de aplicar los cuestionarios a los padres de familia que iban a terapia con sus hijos y que tomaban el seminario para padres impartido dentro de las instalaciones.

Los profesores, que accedieron enviaron un calendario con los días en que se podrían aplicar los cuestionarios, la Doctora Plancarte acordó con los investigadores el día y la hora, ya que tenían que ir en parejas.

Una vez que se concertó esa parte, los investigadores llegaron a las salas donde se impartía el taller para padres se les otorgaban a los padres de familia una breve explicación referente a lo que es la educación inclusiva, con una duración no mayor a 10 o 15 min, esto se realizó con la finalidad de que los tutores conocieran el propósito del estudio, el motivo de que hubieran sido elegidos ellos como posibles participantes para la aplicación del instrumento y tuvieran claridad sobre el concepto a evaluar. Para cada una de las aplicaciones había dos psicólogos por grupo.

Cuando se terminó la explicación por medio de diapositivas Power point se les invitó a participar en el proyecto, resaltando que era voluntaria y no condicionaba el servicio de la CUSI. A quienes accedieron a contestar y cubrían los criterios de inclusión se les entregó una carta de consentimiento informado (véase apéndice A) y un bolígrafo para que lo leyeran, y si no tenían dudas poder firmarlo, los que no quisieron participar se retiraron del escenario de investigación.

Cuando todos los participantes leyeron y firmaron el consentimiento informado, se les entregó el instrumento (véase apéndice B), así como un lápiz para poder contestarlo, la instrucción para poder comenzar fue la siguiente: “A continuación se presentan una serie de enunciados donde ustedes tienen que responder desde su percepción. De lado derecho de los enunciados vienen las opciones Sí, A veces, No, No lo sé y un recuadro en blanco donde tienen la libertad de expresar si no se entiende la frase que se les presenta. No dejen espacios vacíos por favor, al terminar viene información general, también contéstenla, sus datos están seguros de no ser difundidos”.

Durante la aplicación, si los participantes tenían alguna duda o pregunta, uno de los investigadores se acercaba para poder auxiliarlo, una vez que terminaron de responder se revisó que todas las preguntas del instrumento tenían una respuesta, en caso de que hubiera alguna casilla vacía se le indicó al participante para que completara el instrumento. Una vez completado, se agradeció el apoyo en esta investigación y podían retirarse.

Resultados

El objetivo de la presente investigación fue evaluar y caracterizar los aspectos culturales que se llevan a cabo en los preescolares y primarias de los menores con diversidad funcional que acudían al servicio de Educación Especial de la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI) Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), considerando la perspectiva de los padres. A continuación, se presentan los resultados, en primer lugar, el análisis del instrumento en general y de la dimensión que se eligió para su investigación y, en segundo lugar, la distribución de los ítems de cada componente.

Datos Demográficos

Los participantes de la investigación fueron 3 hombres y 38 mujeres con una media de edad de 34 años, los empleos de los tutores eran heterogéneos, desde choferes, amas de casa o comerciantes hasta ingenieros y diseñadores gráficos.

Entre los motivos por los que acudían a la clínica sus hijos se resaltan que seis niños acudían por problemas de aprendizaje, tres por retardo general, un niño superdotado, 30 niños con problemas de lenguaje y una persona que no contestó.

Del total de población, 33 niños iban a escuelas públicas y 16 en escuelas privadas, esta fue la principal variable en la que más adelante se describirán los resultados.

Análisis del Cuestionario y Clasificación por Dimensión

Con la finalidad de evaluar los ítems contenidos en el cuestionario e identificar su correspondencia con las dimensiones anteriormente descritas (cultura, política y práctica), se realizó en primera instancia un análisis por parte de los 6 integrantes del equipo de investigación y del titular del proyecto, donde se clasificaron los enunciados para cada dimensión tomando en cuentas las definiciones propuestas originalmente por los autores. Al término se obtuvo una confiabilidad entre observadores del 85% de acuerdos, si había un ítem que los investigadores enmarcaban en dos dimensiones o más se realizó un análisis entre los integrantes, para considerar en que categoría se adecuaba más.

Debido a esto se clasificaron 18 preguntas para cultura, 19 para políticas y 18 se enmarcaron en la dimensión de prácticas. En la Tabla 1 se presentan las preguntas correspondientes a la dimensión cultura.

Tabla 1.*Preguntas clasificadas en la dimensión cultura*

No. pregunta	Pregunta
1	Mi hijo por lo general quiere venir al centro escolar.
2	Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar.
3	Me siento parte de la comunidad escolar
6	Creo que este es el mejor centro escolar de la zona.
9	Los estudiantes se llevan bien
10	Los profesores se llevan bien.
11	Los adultos y estudiantes se llevan bien.
12	Los profesores y los padres se llevan bien.
14	Tengo amigos entre los otros padres.
15	Me gustan los profesores
22	He estado involucrado en hacer del centro escolar un lugar mejor
27	Los chicos y chicas se llevan bien.
30	Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión.
33	Los estudiantes no se llaman con sobrenombres agresivos
34	El acoso escolar no es un problema
40	Cuando los estudiantes están interrumpiendo las clases, otros estudiantes los calman.
49	Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo.
51	El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros

Además del procedimiento descrito anteriormente, se realizó un análisis estadístico por dimensión mediante el programa SPSS (versión 23). Los resultados se analizaron por medio de estadística descriptiva y un análisis factorial exploratorio de acuerdo con el método de extracción de componentes principales, rotando los datos con el método Varimax con normalización Keiser/Meyer/Olkin (KMO). El Alfa de Cronbach se aplicó para evaluar la consistencia interna del instrumento obteniendo una consistencia de .904 de los 55 ítems analizados por lo que corresponde a un dato fiable y alto.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada dimensión donde se realizó un análisis factorial exploratorio, Alfa de Cronbach y KMO (Media Kaiser-Meyer-Olkin) para descartar alguna pregunta o en dado caso anexarla a otra dimensión del instrumento.

Para cultura el Alfa con las 18 preguntas presentadas en un inicio fue de .824 y el KMO=.718, los resultados arrojados recomendaron la eliminación de las

preguntas 6, 33, 34 y 40 por lo cual, al eliminarlas el Alfa paso a .869 y el KMO fue de .761 disminuyendo este último, pero siendo aún apropiado, en total se arrojaron cuatro componentes, para que la dimensión “Cultura” quedará finalmente compuesta por 14 preguntas (Tabla 2).

Tabla 2.

Número de preguntas, Alfa y KMO por dimensión.

Dimensión	Preguntas	Original		1° análisis		2° análisis		Número de componentes	Preguntas finales
		Alfa	KMO	Alfa	KMO	Alfa	KMO		
Cultura	18	.824	.718	.869	.761			4	14
Política	19	.729	.554	.768	.626			6	15
Práctica	18	.701	.573	.789	.596	.793	.595	5	15
Total	55							15	44

Nota: KMO (Medida Kaiser-Meyer-Olkin).

En la Tabla 3, se presenta el número de preguntas e indicadores distribuidos en cada dimensión posterior al análisis anteriormente expuesto, en esta parte se eliminaron varias preguntas debido a que, si se eliminaban, el Alfa incrementaba y el instrumento tendría mayor validez a su vez también quedaron distribuidos los indicadores del instrumento para un mejor análisis.

Tabla 3.

Número de preguntas e indicadores por dimensión

	Preguntas primer análisis	Preguntas después del análisis estadístico	Indicadores
Cultura	18	14	4
Política	19	15	6
Práctica	18	15	5
Total	55	44	15

En la Tabla 4, se presenta cada ítem con su correspondiente Alfa para determinar la confiabilidad del instrumento en la dimensión de cultura, como se puede observar todos superan el 80%, por lo que se determina que, si evalúan la dimensión cultura, hasta este momento en todo el análisis se hizo de manera general para las tres partes del instrumento hasta la presentación de los indicadores.

Tabla 4.

Dimensión cultura con los ítems eliminados

Pregunta	M	DT	ALFA	COMUNALIDAD
C1 Mi hijo quiere venir al centro escolar	3,68	,636	,858	,807
C2 Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar	3,36	,903	,850	,675
C3 Me siento parte de la comunidad escolar	3,32	,876	,852	,575
C9 Los estudiantes se llevan bien	2,86	1,103	,841	,635
C10 Los profesores se llevan bien	2,70	1,439	,859	,673
C11 Los adultos y estudiantes se llevan bien	2,63	1,315	,860	,711
C12 Los profesores y los padres se llevan bien	3,34	1,049	,850	,680
C14 Tengo amigos entre los otros padres	3,25	,939	,851	,590
C15 Me gustan los profesores	3,38	,926	,860	,701
C22 He estado involucrado en hacer del centro escolar un lugar mejor	3,13	,955	,855	,629
C27 Los chicos y chicas se llevan bien	3,11	,947	,843	,652
C30 Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión	3,77	,687	,858	,563
C49 Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo	2,93	1,126	,849	,576
C51 El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros	3,07	,970	,859	,807

El siguiente paso en el análisis consistió en asignar los catorce nuevos ítems en categorías para poder estudiar los resultados obtenidos, para ello se usó de nueva cuenta el programa SPSS para un análisis exploratorio y al término de este, la matriz de componentes rotados arrojó un total de cuatro componentes o categorías, a las cuales se les asignó un nombre de acuerdo con lo que la pregunta hacía referencia (Tablas 5 y 6).

Tabla 5.*Asignación de indicadores propuesto por SPSS*

	Matriz de componente rotado			
	Componente			
	1	2	3	4
C2Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar	,764	,157	,121	,228
C14Tengo amigos entre los otros padres	,703	,278	,132	,037
C3Me siento parte de la comunidad escolar	,693	,292	,065	,076

C1 Mi hijo quiere venir al centro escolar	,683	-,114	,559	-
				,127
C30 Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión	,549	,078	-,106	,494
C10 Los profesores se llevan bien	,122	,799	-,033	,137
C12 Los profesores y los padres se llevan bien	,294	,763	,094	,044
C27 Los chicos y chicas se llevan bien	,447	,555	,251	,284
C9 Los estudiantes se llevan bien	,434	,529	,253	,320
C15 Me gustan los profesores	,136	,024	,825	,044
C11 Los adultos y estudiantes se llevan bien	-,136	,552	,612	,115
C49 Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo	,296	,189	,573	,352
C51 El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros	-,150	,257	,265	,805
C22 He estado involucrado en hacer del centro escolar un lugar mejor	,405	,071	,021	,678

Tabla 6.
Indicadores y preguntas de la Dimensión Cultura

Indicador	Número de pregunta	Pregunta
1. Involucramiento	C 1	Mi hijo quiere venir al centro escolar
	C 2	Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar
	C 3	Me siento parte de la comunidad escolar
	C 14	Tengo amigos entre los otros padres
	C 30	Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión
2. Respeto entre la comunidad educativa	C 9	Los estudiantes se llevan bien
	C 10	Los profesores se llevan bien
	C 12	Los profesores y los padres se llevan bien
	C 27	Los chicos y chicas se llevan bien
3. Cooperación	C 11	Los adultos y estudiantes se llevan bien
	C 15	Me gustan los profesores
	C49	C49 Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo

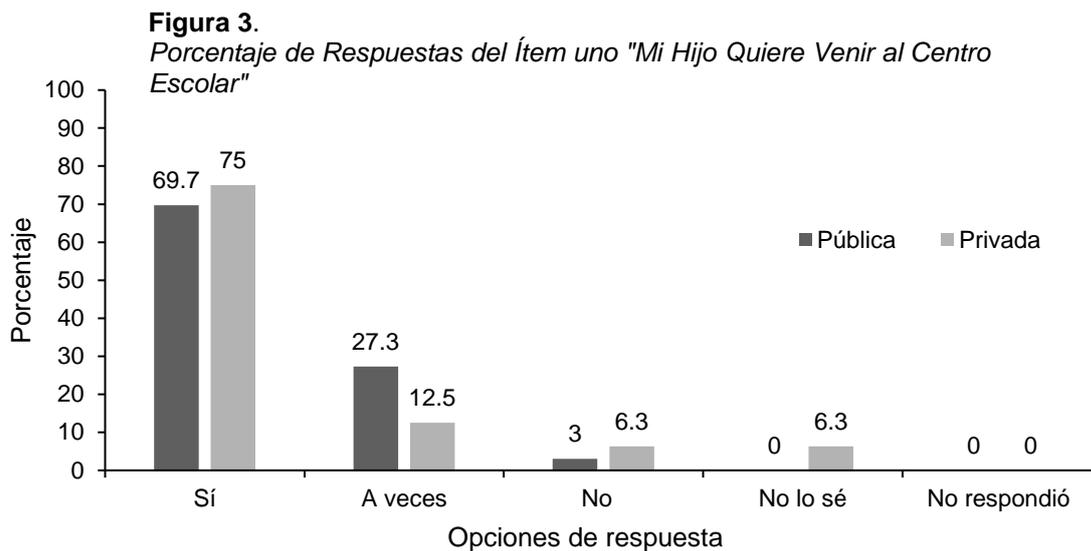
4. Apoyo en la comunidad educativa	C22 C 51	Los profesores y padres se llevan bien El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros
--	-------------	---

A continuación, se presentan los resultados arrojados de la presente investigación en los cuatro indicadores expuestos anteriormente, cabe recalcar que las respuestas se encuentran distribuidas en una escala tipo Likert evaluando los dos grupos de interés (tutores de escuelas públicas y de privadas).

Involucramiento

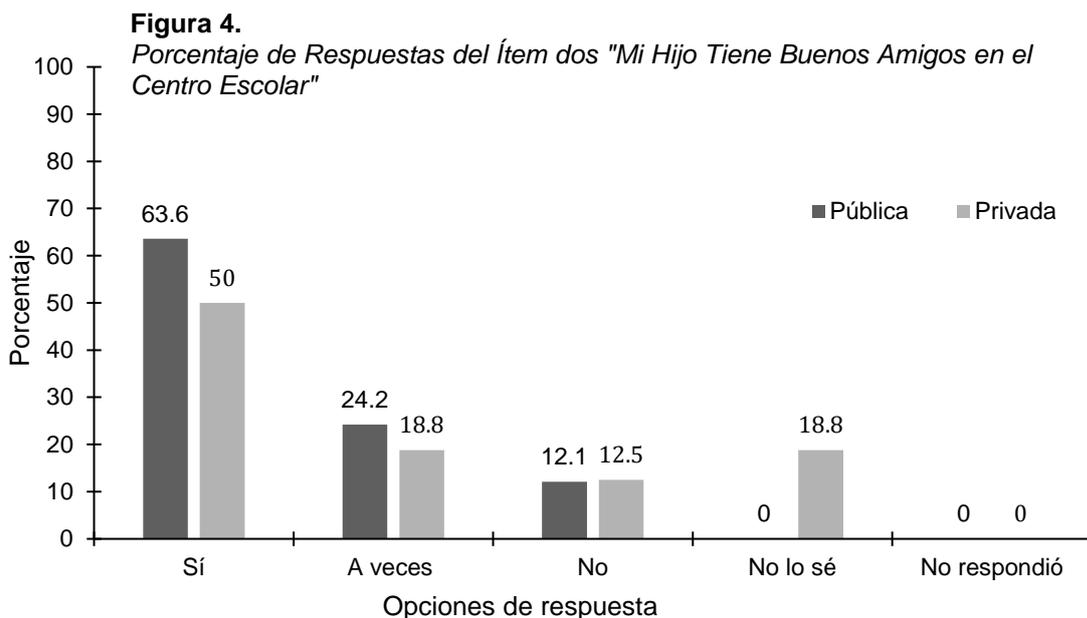
En la Figura 3 se presenta el porcentaje de respuestas correspondiente al primer ítem o pregunta, “Mi hijo quiere venir al centro escolar” en primer lugar, se observa que ambos grupos consideran que sí, sin ninguna diferencia significativa en sus repuestas. En las demás opciones de respuesta es donde hay diferencias que son importantes resaltarlas, una de ellas es en la respuesta a veces, aquí los padres de escuelas públicas puntuaron el doble de los de privadas, siendo este el único patrón donde salen más altos, es decir que los niños que asisten a escuelas públicas son más susceptibles a querer faltar al centro escolar, aunque esto en la repuesta subsecuente no está plasmado de la misma manera, porque los niños de escuelas privadas prefieren no asistir a la escuela más que los de pública, aunque es menor la población que no quiere asistir en ambos grupos es importante resaltarlo.

En la opción de no lo sé la gráfica es clara, se plasma que los padres de escuelas privadas desconocen si sus hijos quieren asistir a recibir educación.



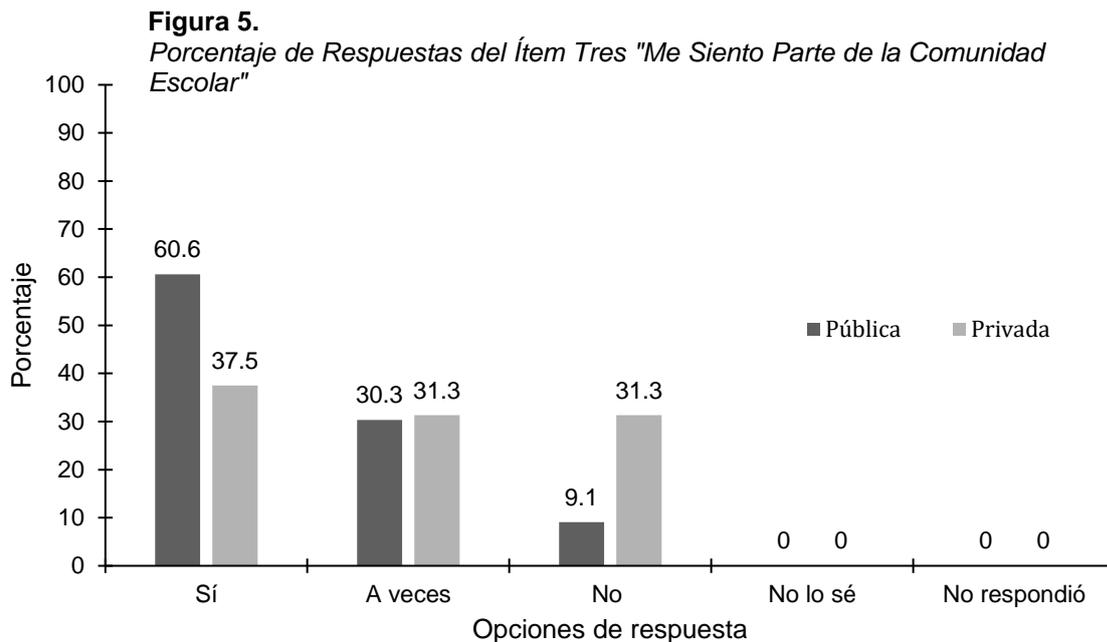
La Figura 4, plasma la red de apoyo en la institución educativa que tienen los niños en su día a día, en este ítem se observa diferencias significativas desde la primera opción de respuesta. En el sí los tutores consideran que sus hijos si tienen buenos amigos, aunque en el grupo de escuelas públicas el porcentaje es mayor que en las privadas donde solo la mitad de la población considera que si hay buenas amistades.

En la opción a veces ambos grupos obtuvieron un porcentaje similar al igual que en el no, solo que aquí el porcentaje fue menor, pero es importante resaltar que los padres de familia de ambos grupos consideran que sus hijos no tienen buenos amigos, es decir que tal vez no hay un ambiente de cooperación que propicie lazos de amistad entre los niños, esto no resaltando la diferencia de pública o privada. En el caso de No lo sé, de nueva cuenta los tutores que puntúan esta opción son los de la escuela privada y en esta ocasión más alto que en el ítem anterior.



En la Figura 5 se presenta el tercer ítem "Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar" correspondiente al área de cultura, en esta pregunta hay diferencias significativas en cuanto a la percepción de los tutores y que se resumirán a continuación. En primera instancia en la opción sí donde se les cuestiona si se sienten parte de la comunidad escolar, los cuidadores de la escuela pública se sienten en mayor porcentaje identificados a diferencia de las personas que sus hijos acuden a escuelas privadas donde el porcentaje es considerablemente menor.

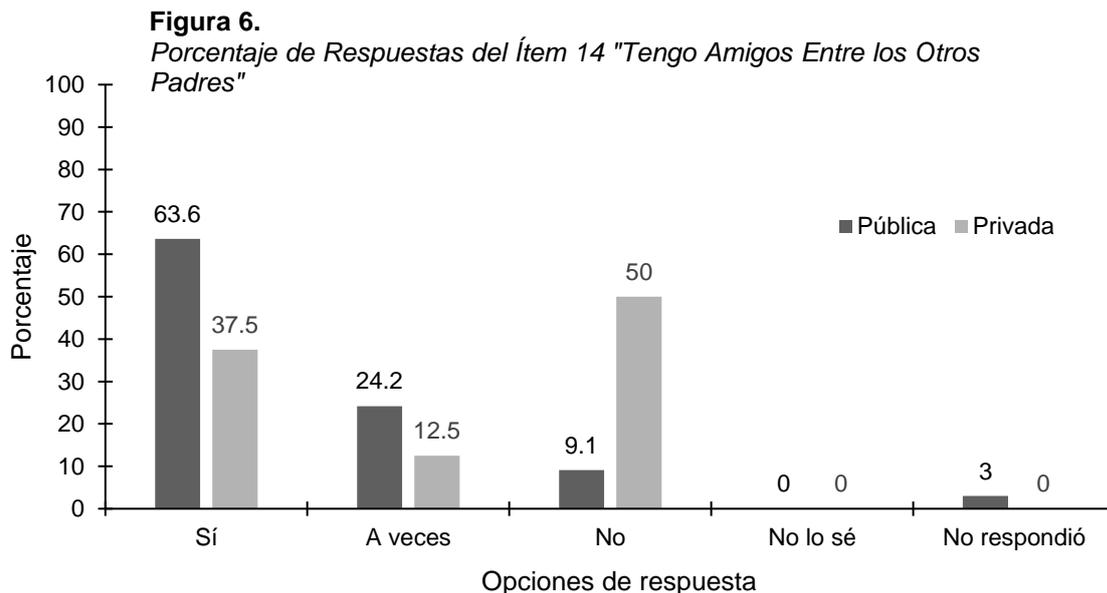
En la opción a veces ambos grupos tienen un porcentaje casi idéntico, la otra diferencia significativa se observa en el no donde el 31.1% de los tutores de escuelas privadas no se sienten parte de la comunidad que se forma dentro del centro educativo a diferencia de los de escuela pública donde solo respondió a esta opción el 9.1%.



En la Figura 6 relacionada al primer indicador donde el interés fue saber si los tutores tienen redes de apoyo en el centro educativo, de nueva cuenta se observan diferencias significativas en las tres opciones de respuesta principales.

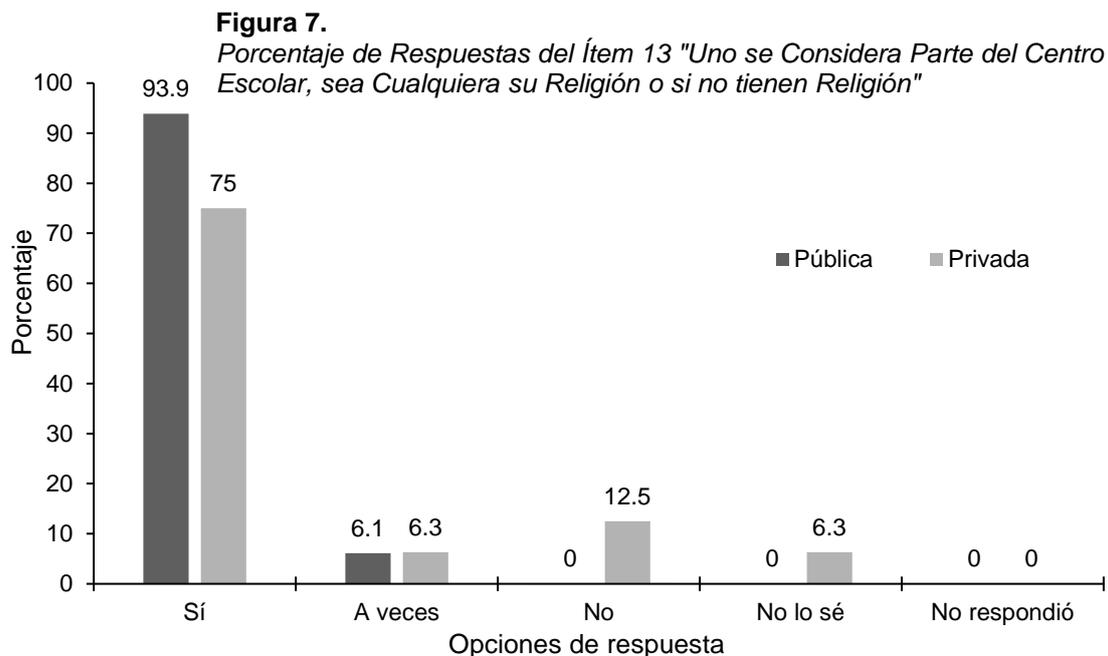
Para la opción de sí los padres consideran en las escuelas públicas que, si tienen amigos entre los mismos padres, de hecho, el porcentaje es superior al 50%, esto no se presenta de la misma manera para las escuelas privadas ya que únicamente la tercera parte si cree tener amistades. En algunas veces de nueva cuenta el porcentaje es mayor con las escuelas públicas y en las privadas de nueva cuenta es menor los padres que creen esta pregunta que se les presenta.

Para la opción de no, la significancia es contundente, mientras que los padres de escuelas públicas creen no tener amistades en un porcentaje menor al 10%, la mitad de la población de escuelas privadas no considera tener amigos entre los padres de familia.



En la Figura 7 se observa la pregunta relacionada al tipo de religión que llevan los padres y si esto les ha impedido su participación en el centro escolar. De manera general el mayor porcentaje de respuestas se concentra en la opción de respuesta sí, en mayor medida por los tutores de escuelas públicas, donde respondieron afirmativamente mayor a 90%, por otro lado, para los padres de escuelas privadas únicamente las tres cuartas partes de la población puntuaron en esta opción.

En la opción a veces los resultados para ambos grupos son bajo y no hay diferencia significativa, para él no, los padres de escuela privada consideran que el tener una religión distinta a la mayoría no los hace sentirse parte del centro escolar, aunque sea únicamente el 12 %. Por último, para la respuesta no lo sé de nueva cuenta los padres de escuelas privadas desconocen si son parte o no de la comunidad, cabe resaltar que van tres preguntas donde los tutores de escuela pública son los que puntúan esta opción de desconocimiento de varias actividades y relaciones entre la escuela.

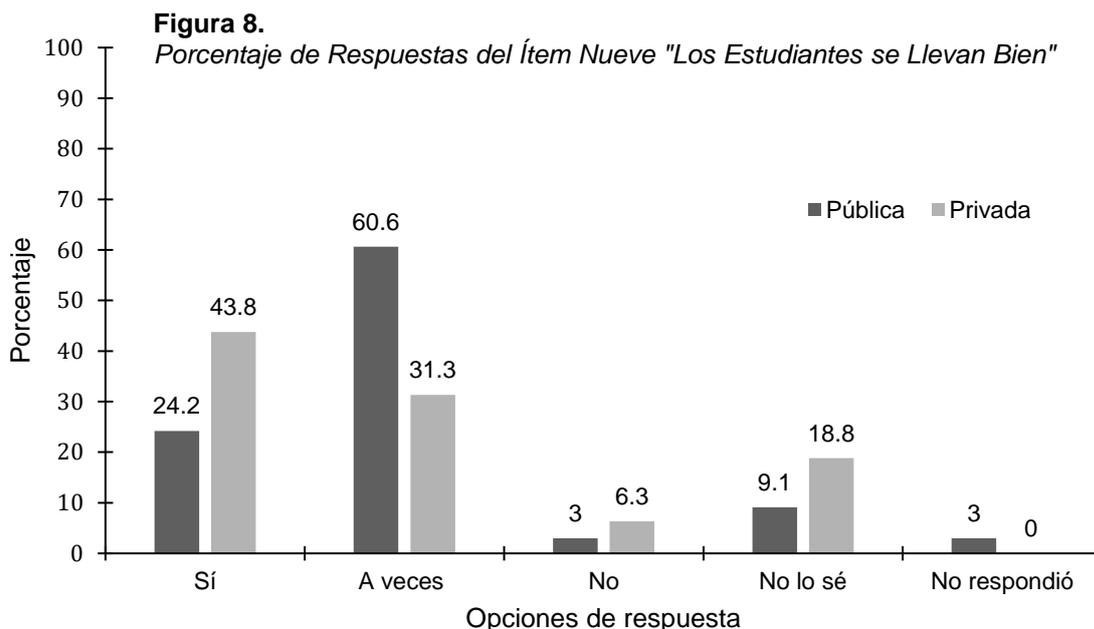


Respeto Entre la Comunidad Educativa

En el segundo indicador correspondiente al respeto entre la comunidad en el ítem 9 donde se les cuestiona si los estudiantes se llevan bien, se observan diferencias significativas en cada una de las opciones de respuesta.

En primer lugar, para la opción sí en la Figura 8 se observa que ahora el porcentaje donde respondieron mayormente son el grupo de escuela privada con un porcentaje mayor a 40% a diferencia de las escuelas públicas donde el porcentaje fue menor, decir que los niños que acuden a escuelas privadas de acuerdo con la percepción de sus tutores se llevan mejor que el grupo opuesto. En la opción a veces los cuidadores de escuelas públicas obtuvieron un mayor porcentaje mayor al 50% siendo mayor a lo obtenido por el grupo de escuelas privadas, los padres conciben que los alumnos no siempre tienden a llevarse bien, mayormente en las escuelas públicas.

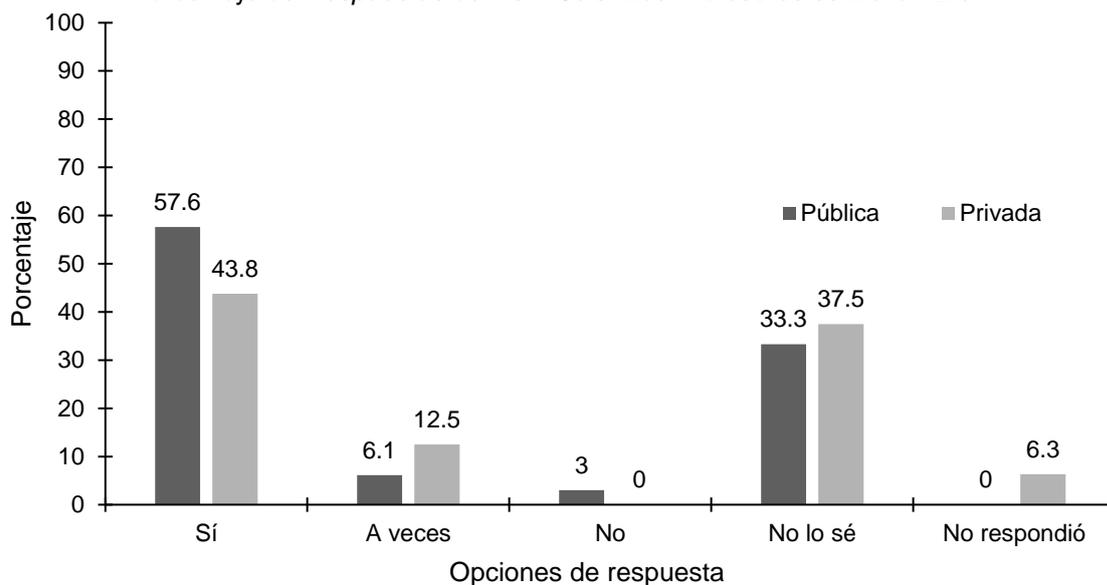
En cuanto a la opción no, aunque es menor el porcentaje para ambos grupos la escuela privada puntuó mayor que la pública, lo que consideran los padres o tutores es que en el centro educativo los estudiantes no se llevan bien. En la opción no lo sé ambos grupos obtuvieron porcentaje, pero la población de escuela privada fue el doble del grupo contrario. En la última columna solo se presenta la opción no respondió por un padre de escuela pública que no contesto a este ítem.



En la Figura 9 se presenta la pregunta 10 de la dimensión cultura donde interesa saber si los profesores del centro educativo se llevan bien. En la primera opción el porcentaje de los padres que acuden a escuela pública más de la mitad cree que si hay un ambiente favorable entre los profesores, en los tutores de escuela privada, aunque menor igual es un porcentaje elevado. En cuanto a la opción a veces el porcentaje es menor en ambos grupos, pero es importante resaltar que en la escuela pública es aún menor.

Para la opción siguiente es importante resaltar que mientras que, para las escuelas privadas no hay porcentaje, en las escuelas públicas sí, pero es muy bajo, es decir que no consideran que se lleven mal. En la opción no lo sé la tercera parte de ambos grupos desconocen esa situación, es decir que pueda ser algo que no se les comunique a los tutores. En la última opción se resalta que algún padre de familia no respondió al ítem.

Figura 9.
Porcentaje de Respuestas del Ítem Seis "Los Profesores se Llevan Bien"

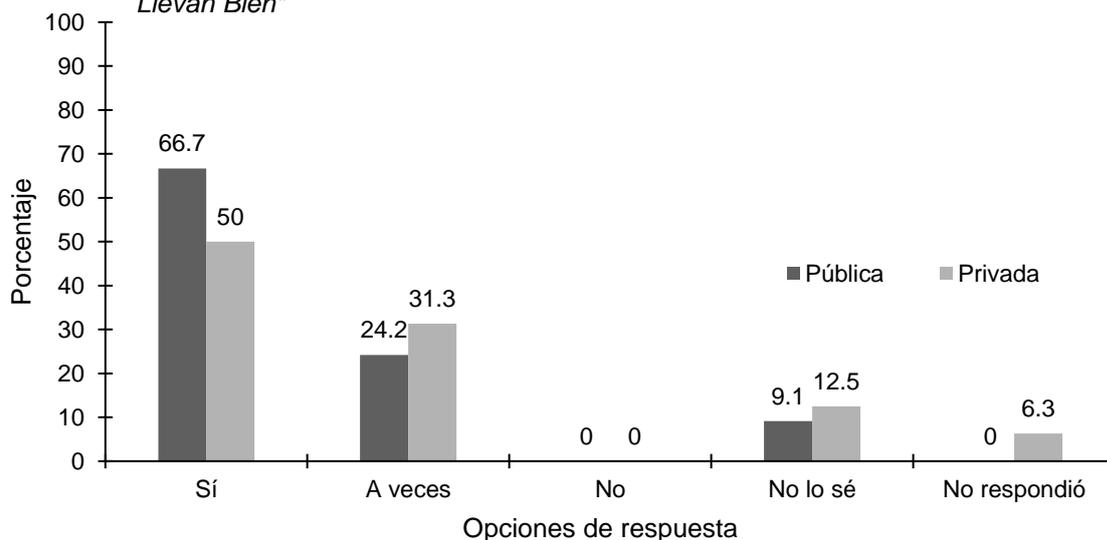


En la Figura 10 se presentan los resultados obtenidos correspondientes al ítem 12 del instrumento, en esta pregunta se interesó conocer si los profesores y los padres se llevan bien. En la opción si el porcentaje de ambos grupos es mayor ya que iguala o supera el 50%, siendo más elevado el correspondiente a la escuela pública que en la privada, para la opción siguiente quién mayor puntúa, aunque no de manera significativa es el grupo de la escuela privada que su contrario, es decir que las relaciones entre ambos grupos de la comunidad educativa no siempre es la más armoniosa.

En la opción no, ningún tutor considera que haya una mala relación con los profesores, en él no lo sé de nuevo se registra porcentaje de las escuelas privadas y públicas, aunque en un porcentaje menor que sus antecesoras y donde los cuidadores de escuelas privadas obtuvieron un mayor porcentaje, aunque menor al 15%.

Figura 10.

Porcentaje de Respuestas del Ítem Ocho "Los Profesores y los Padres se Llevan Bien"

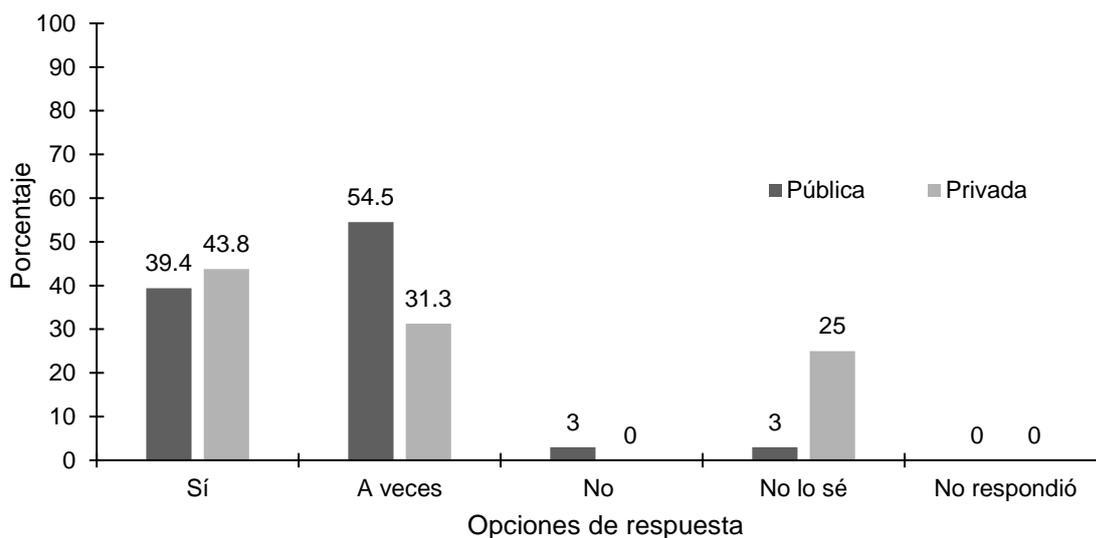


La Figura 11 representa la relación que tienen los niños dentro del centro educativo, que corresponde al ítem 27 del cuestionario, se observan diferencias significativas en cada uno de los rubros de respuesta que es fundamental describir.

En la opción sí, se concentra para ambos grupos poco más de la tercera parte de la población que contestó afirmativamente a la pregunta, es un hecho a considerar significativo ya que por lo regular ambos grupos puntúan esta opción de respuesta en los demás ítems. En la opción a veces es donde se encuentran las primeras diferencias significativas en ambos grupos, pues poco más de la mitad de los cuidadores de escuelas públicas consideran que los alumnos de sus escuelas no siempre tienden a llevarse de manera armoniosa, en cuanto a las escuelas privadas la tercera parte de la población también considero esta respuesta.

En la opción no, únicamente contesto un padre de familia esta opción y fue perteneciente a la escuela pública, donde de nueva cuenta se observan diferencias es en la opción no lo sé, ya que mientras los tutores de escuelas públicas obtuvieron un porcentaje menor al 5% en esta opción, de escuelas públicas la cuarta parte de la población considera desconocer si los chicos y chicas se llevan bien, esto es un patrón común que se ha obtenido en los demás ítems, donde los cuidadores de escuelas públicas tienen un porcentaje alto en esta opción en comparación de sus contrarios.

Figura 11.
Porcentaje de Respuestas del Ítem 12 "Los Chicos y Chicas se Llevan Bien"



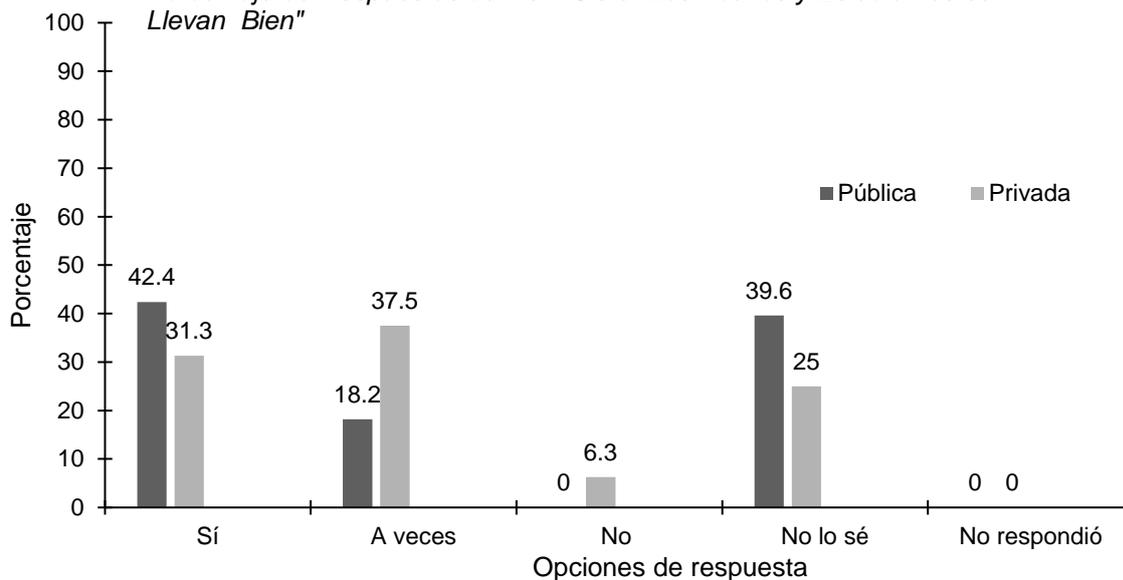
Cooperación

En el tercer indicador correspondiente a la cooperación que hay entre todos los actores del centro educativo se comienza primero con la pregunta 11 representada mediante la Figura 12, se observa una distribución similar en cada una de las opciones de respuesta. En la opción afirmativa se obtuvo un porcentaje mayor en la escuela pública menor al 50% de la población total, mientras que en la privada puntúa en esta opción únicamente la tercera parte, lo que, consideran que no es contundente que se lleven bien ni estudiantes ni adultos.

En la opción a veces se obtuvo un porcentaje mayor en las escuelas privadas que sus contrarios y que son significativas ya que es por poco más del doble la diferencia entre ambos. En la respuesta siguiente solo puntúa la escuela privada y con un porcentaje menor al 10%, pero es un hecho a considerar para futuras propuestas ya que dos padres de familia no consideran que el centro educativo sea un lugar donde dos poblaciones totalmente diferentes se lleven bien.

En la opción no lo sé, por primera vez la escuela pública es la que obtuvo un mayor porcentaje ya que poco más de la tercera parte de los tutores de escuelas públicas acepta desconocer el ambiente que se desarrolla entre adultos y estudiantes, en comparación con la escuela privada donde únicamente acepto esto la cuarta parte de los tutores.

Figura 12.
Porcentaje de Respuestas del Ítem Siete "Los Adultos y Estudiantes se Llevan Bien"

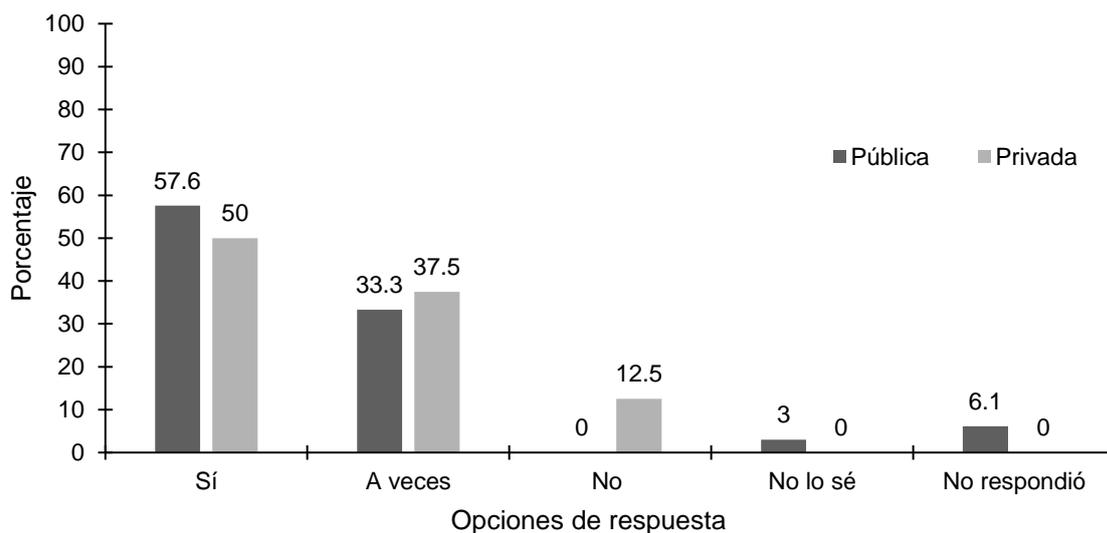


En la Figura 13 se presenta el ítem 15 donde se les pregunta a los tutores si les gustan los padres de familia. En primer lugar, en la opción sí, no se observan diferencias significativas en ambos grupos, pues la mitad de los cuidadores consideran que los profesores que les dan clases a sus hijos si les agradan. Para la opción a veces de nueva cuenta no se observan diferencias significativas y la tercera parte de ambos grupos consideran esta como una respuesta ante los docentes del salón de sus hijos.

En el No, se denota por primera vez una respuesta significativa, aunque no se haya obtenido un porcentaje en esta respuesta, mientras que los padres de escuelas públicas no respondieron a esta opción, los de escuelas privadas si, en lo que va del análisis además de la opción no lo sé, los tutores de escuelas privadas puntúan no ante las respuestas presentadas.

En la opción no lo sé solo un tutor puntuó esa opción y en la última barra no contestaron dos cuidadores.

Figura 13.
Porcentaje de Respuestas del Ítem 10 "Me Gustan los Profesores"

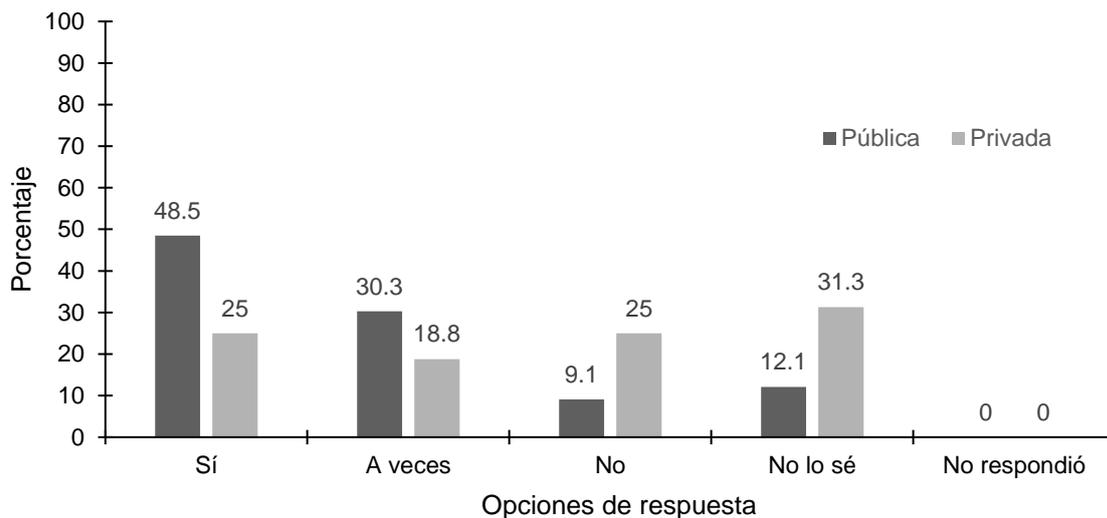


En la Figura 14 se representa el ítem correspondiente a si los estudiantes se ayudan en los trabajos cuando están atascados, en la opción sí se nota una diferencia notable entre ambos grupos ya que, mientras los tutores de escuelas públicas obtuvieron un porcentaje menor al 50%, los de escuelas privadas únicamente obtuvieron un porcentaje del 25%, es decir que los estudiantes de escuelas públicas de acuerdo con la percepción de los cuidadores se ayudan más en los trabajos.

En la opción a veces de nueva cuenta los participantes de escuela pública obtuvieron un mayor porcentaje que de la privada en una significancia de 12% aproximadamente. En la respuesta siguiente es cuando se notan diferencias notables ya que ahora el grupo de mayor porcentaje es el de escuelas privadas donde la cuarta parte de la población que los estudiantes no se ayudan en alguna tarea en comparación con el 9% de los cuidadores de escuelas públicas.

En la opción no lo sé de nueva cuenta se concentra un mayor porcentaje en las escuelas privadas en una tercera parte en contraste con las escuelas públicas, los tutores de escuelas privadas desconocen la situación que se les presento en la pregunta.

Figura 14 .
Porcentaje de Respuestas del Ítem 49 "Los Estudiantes se Ayudan Unos a Otros Cuando Están Atascados en su Trabajo"



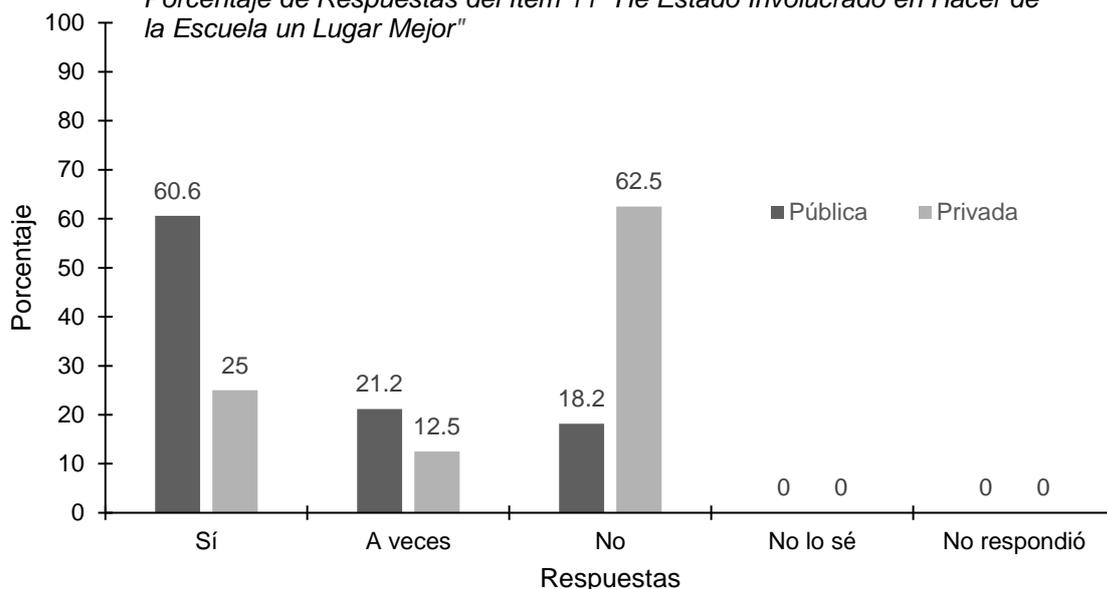
Apoyo Comunidad- Escuela

En el último indicador, se presentan dos preguntas correspondientes al apoyo que se da entre la comunidad y la escuela. En primera instancia en la Figura 15 se presenta la gráfica correspondiente a la pregunta 22 acerca de si los padres están involucrados en los procesos escolares y de mejorar el ambiente dentro del mismo. En la opción sí poco más de la mitad de los tutores de escuelas públicas consideran que si involucrarse contrario a la cuarta parte de la población de escuela privada, en la opción a veces de nueva cuenta la escuela pública es quien puntúa más que su contrario, aunque en ambos grupos es menor al 15%.

La principal diferencia se muestra en la opción no, donde mientras los cuidadores de escuelas públicas obtuvieron un porcentaje menor al 20%, los de escuelas privadas obtuvieron un porcentaje mayor a 60%, es decir que los padres de escuelas privadas consideran y de manera contundente no estar involucrados en los temas escolares.

Figura 15.

Porcentaje de Respuestas del Ítem 11 "He Estado Involucrado en Hacer de la Escuela un Lugar Mejor"

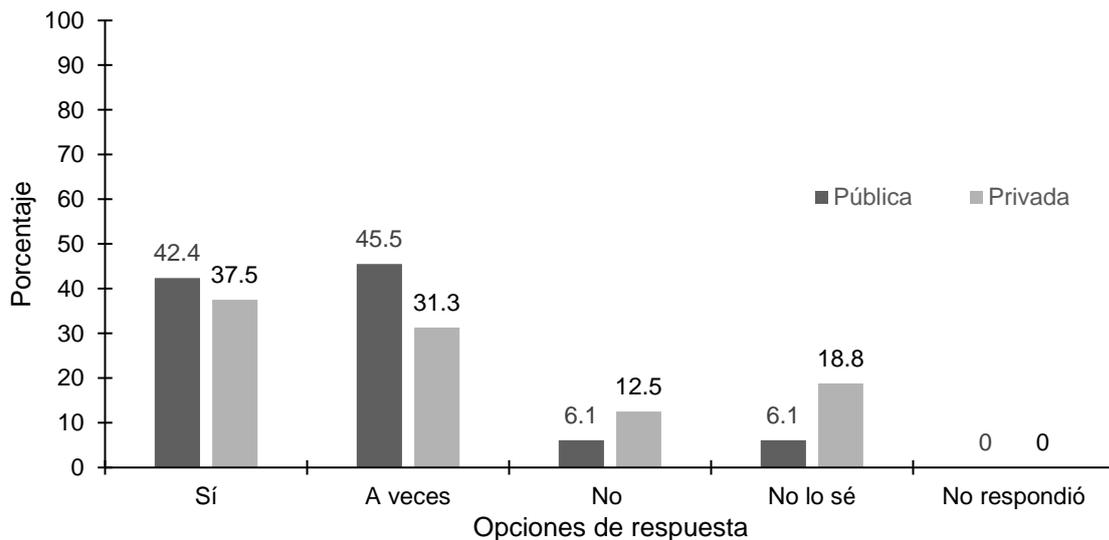


Por último, en la Figura 16 se presenta el ítem 51 del instrumento que indaga acerca de si en el centro escolar se escuchan las ideas de otros, en la opción sí se concentra para ambos grupos un porcentaje cercano al 40%, sin ninguna diferencia significativa, en la opción no lo sé se presentan diferencias ya que se obtuvo un mayor porcentaje en las escuelas públicas que en su contraria, es decir que no siempre se suelen escuchar a los padres de ambos grupos.

En la opción no, aunque ambos puntúan en un porcentaje menor al 15%, son los tutores de escuelas privadas los que creen que no hay una comunicación para intercambiar las ideas. Por último, en la opción no lo sé, las escuelas privadas tuvieron de nueva cuenta mayor porcentaje que, aunque menor al 20% de nueva cuenta desconocen la situación que ocurre dentro de la escuela, este patrón fue constante en todos los ítems presentados en el presente análisis.

Figura 16.

Porcentaje de Respuestas del Ítem 18 "El Centro Escolar es un Lugar Donde las Personas Realmente Escuchan las Ideas de Otros"



En resumen, para ambos grupos hay diferencias importantes que resaltar en y que, a continuación, se resumen las más importantes en el caso de los tutores de escuelas privadas se puede resaltar que desconocen si sus hijos tienen amigos en el centro escolar, si se llevan bien dentro del instituto o se ayudan en clases e incluso si los profesores se llevan bien. Además de ello no se sienten parte de la comunidad, no cuentan con redes de apoyo entre los otros tutores y no siempre les agradan los profesores.

Por otro lado, en los tutores de hijos que asisten a escuelas públicas se puede enfatizar que tienen amigos entre los otros padres del instituto, se han involucrado en la escuela para hacer de esta un lugar mejor, les gustan los maestros que les da clases a sus hijos y también la relación entre ambos actores (profesores y padres) es buena entre sí y también se sienten parte de la comunidad escolar.

La caracterización de los aspectos culturales dentro de los grupos es un punto fundamental en esta investigación, ya que los resultados arrojados indican que las escuelas públicas cumplen de acuerdo a la definición presentada y lo que el instrumento evalúa con características para que un centro educativo comience en el proceso de inclusión, ya que de acuerdo a los resultados en la mayor parte de los ítems las escuelas públicas del estado de México puntúan más alto a diferencia de los padres de escuelas privadas.

Estas diferencias se discutirán a continuación para profundizar más cada una de las diferencias encontradas en los presentes resultados.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue evaluar y caracterizar los aspectos culturales que se llevan a cabo en los preescolares y primarias de los menores con diversidad funcional que acuden al servicio de Educación Especial de la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI) Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), considerando la perspectiva de los padres.

Para lograr lo anteriormente descrito se utilizó el cuestionario “el centro escolar y mi hijo” que forma parte de la guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares de Booth y Ainscow (2015) y se analizó la dimensión correspondiente a la cultura, la cual se categorizó en tres indicadores: pertenencia, respeto entre la comunidad educativa y cooperación.

Los resultados arrojados permiten discutir y retomar los indicadores y preguntas más relevantes para realizar el análisis que a continuación se presentan.

En el primer indicador (involucramiento) hay dos ítems que es necesario analizar ya que las discrepancias son interesantes a razón del objetivo de la investigación, estos son “ Me siento parte de la comunidad escolar” y “ Tengo amigos entre los otros padres”, pues en el primero de los casos el 31% de los padres de escuelas privadas declara no sentirse parte de la comunidad escolar a diferencia de los tutores de escuelas públicas quienes obtuvieron el 9% en la misma opción, lo cual indica que por parte de los tutores de escuelas privadas no perciben que haya un acogimiento en el centro educativo.

En el segundo ítem, también hubo una diferencia ya que el 50% de los tutores de escuelas privadas señalaron no tener redes de apoyo en la escuela contra el 9% de los padres de escuelas públicas.

Estas diferencias son importantes ya que el primer indicador de análisis aborda los ítems correspondientes a la pertenencia dentro del centro escolar por parte de los padres, si estos últimos del grupo de escuelas privadas consideran no sentirse parte de la comunidad ni tener amigos entre los otros padres indica que, uno de los aspectos principales para caracterizar a las escuelas de una cultura inclusiva no prevalece en los institutos privados.

Los resultados de los padres con hijos de escuelas privadas respecto al ítem “me siento parte de la comunidad escolar”, no es concordante con lo anteriormente

encontrado en estas poblaciones, Carmona et al. (2021) en un estudio realizado a padres con hijos que tienen diversidad funcional hallaron que en general existe un sentido de pertenencia y comunicación por parte de los tutores para con el centro escolar y que esto, es un gran motivador para que los padres participen, la pertenencia señalan, es el elemento resultante de una escuela que tiene la capacidad de acoger a sus padres de familia.

Esto último es significativo debido a que, se ha demostrado que el involucramiento de los padres en el centro escolar está asociado de manera positiva y significativa en los resultados de las pruebas escolares que tienen sus hijos dentro del instituto (Duarte et al., 2010).

El primer paso que los institutos privados deben hacer para comenzar a caracterizar a sus centros de una cultura inclusiva es comenzar a dirigir sus ideales a tener una mayor apertura de todos los miembros de la comunidad educativa ya que, desde los mismos estatutos legales, la escuela ya no es solamente el lugar donde los niños van a aprender (Ospina y Manrique, 2015).

Aunado a esto, es fundamental que en las escuelas privadas se comience a formar líderes inclusivos, Lobato y Ortiz (2001) exponen que es uno de los tres puntos fundamentales para que la escuela comience a transitar hacia una cultura de la inclusión.

Por otro lado, Pereyra (2008) menciona que las escuelas privadas mexicanas no albergan en su plantilla escolar a alumnos tan diversos como lo hace su contra parte pública ya que, hay ciertos requisitos para poder ingresar a las mismas y la oferta que ofrecen se encuentra mayormente en zonas urbanas.

De acuerdo con lo mencionado por la autora, se puede considerar que al ser un sistema que no está abierto a la diversidad de sus alumnos, aún mantiene una cultura donde no hace sentir a los padres de familia parte del centro escolar, volviéndose un sistema rígido, lo cual imposibilita que incluya a la comunidad.

Un punto fundamental para comenzar a reducir estas barreras para la participación, es que los institutos privados comiencen a eliminar los requisitos extenuantes que realizan para darle ingreso a un alumno. El precepto básico de la educación inclusiva es la diversidad, si las escuelas privadas solamente se encargan de educar a una parte muy reducida de la población, el ideal a lograr no será posible,

puesto que en sí mismo todos estos requisitos son barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con diversidad funcional y otros grupos marginados a pesar de los programas de becas con los que llegan a contar las escuelas.

Respecto al ítem “tengo amigos entre los otros padres”, donde los tutores de escuelas privadas declararon no tener amistades con sus iguales es otro punto importante para comenzar a transformar los institutos, si no se encuentran redes de apoyo que permitan disipar dudas o retroalimentación en la educación de los alumnos, los padres de familia viven un proceso difícil ya, en el sentido de que un hijo con diversidad funcional asista a la escuela regular y se torna más complicado aun cuando no cuentan con el apoyo de otra persona que pasa por una situación similar.

En un estudio realizado por Tsibidaki y Tsamparli (2007) respecto a las redes de apoyo con las que cuentan padres que tienen hijos con diversidad funcional, concluyeron que una de las principales redes se encuentra en sus iguales, sin embargo, la escuela ha constituido una fuente de estrés para estos últimos ya que consideran que el sistema educativo representa un mal funcionamiento.

Lo anterior es concordante con los resultados obtenidos en escuelas privadas, ya que al no considerarse parte del centro por ende no se crean relaciones de amistad entre los demás padres puesto que, al ser escuelas regulares, hay niños con y sin diversidad funcional por lo que puede llegar a haber un cruce de culturas entre lo que previamente los participantes vivían y convivían en las escuelas de educación especial, contra los nuevos retos que enfrentan en el centro educativo.

Esto último puede ser problemático ya que en la medida de que no se sienten parte de la comunidad, es porque están experimentando el cambio sin un apoyo profesional o una red de apoyo que pueda entender que no solamente el alumno está entrando a un contexto totalmente diferente, sino que también se encuentra en ese proceso el tutor al comenzar a convivir con padres, que en muchas de las ocasiones no han pasado por la discriminación y el estigma que los participantes del estudio si han vivido y por ello permanecen periféricos en la decisiones de la escuela.

En el segundo indicador denominado respeto entre la comunidad educativa, el ítem más diferenciado para analizar fue “Los chicos y chicas se llevan bien” ambos grupos puntuaron la opción “a veces” en el 30% del total de padres, este es uno de los ítems más homogéneos de toda la investigación y es importante de resaltar ya

que se evidencia por ambos grupos una falta de convivencia escolar existente entre estudiantes de escuelas públicas y privadas.

Autores como Valdés et al. (2019) apuntan, que la convivencia escolar podrá ser un medio para el desarrollo de escuelas inclusivas porque debe de estar estrechamente relacionado con la instauración de culturas escolares inclusivas ya que, comparten propósitos y dimensiones parecidas, a su vez el concepto de convivencia escolar es importante ya que permite mejorar la calidad de vida de los alumnos y refuerza el desarrollo de una cultura inclusiva que facilita la sustentabilidad y sostenibilidad de prácticas de convivencia escolar democrática.

El primer paso para comenzar a modificar la convivencia escolar es el establecimiento de valores, ya que esto permite que haya una convivencia sana dentro del centro escolar, participación, respeto a la diversidad, equidad, derechos, colaboración, son valores incluidos en el proyecto de educación inclusiva, sin embargo, también hay algunos que pueden ser acordados por los miembros de la comunidad (Sarto y Venegas, 2009).

Se ha documentado con anterioridad que una pobre convivencia escolar está relacionada de manera directa con nulas normas disciplinarias, poco compromiso en la práctica de valores y la nula vigilancia por parte de las autoridades educativas en hacerlos valer (Pulla, 2017).

Esto último es importante anotarlo ya que es aquí donde los padres de familia tienen una actuación latente, si se busca mejorar la convivencia escolar a partir de implementar valores inclusivos, la responsabilidad de los tutores recaerá en reforzar los valores y aplicarlos a otros contextos donde convive el niño ya que esto permitirá generalizar la vivencia de estos últimos y también los hará partícipes de la mejora en la convivencia escolar, aunque no se encuentren diariamente en el aula.

Por último, en el indicador apoyo entre la comunidad educativa, el ítem más característico fue, "He estado involucrado en hacer de la escuela un lugar mejor", es fundamental resaltar que la mayor parte de los participantes de escuelas privadas subrayan no estar dentro de la dinámica escolar, esto va de la mano con lo reportado con (Campa et al., 2020) quienes aplicaron la guía en profesores de Sonora, donde concluyeron que las escuelas aún se encuentran en un proceso de integración ya que, no se logra la participación de todos los miembros de la institución educativa.

Lo encontrado en la investigación concuerda con lo descrito por (Dora et al., 2017) con padres italianos, donde se reportó que estos últimos no cooperan de manera efectiva en la redacción de informes educativos, su rol únicamente es el de ratificarlos por lo que quedan fuera para poder proponer formas de trabajo con niños que tienen diversidad funcional. Sin embargo, una de las posibles respuestas a la falta de cooperación pudiera deberse a que los tutores se perciben como poco relevantes alrededor de especialistas en la educación y, por ende, no participan en los procesos. Una de las soluciones posibles es crear redes de apoyo entre padres y profesores.

Esto último también lo resalta Rivas y Ugarte (2014) al considerar que, la participación de los padres debe ser activa y preparada, donde se les capacite para la toma de decisiones en los centros escolares o sean capaces de adaptar la forma en la que aprenden sus hijos, de acuerdo con el tipo de diversidad funcional que presentan, siempre asesorados por los titulares de la clase.

El que los tutores sean esenciales para mejorar los centros permitirá que estos estén al tanto con los profesores, de las situaciones que obstaculizan o favorecen el desempeño, la ayuda que se les brinde a los alumnos con diversidad funcional manifestará certidumbre a estos últimos y creará mejores expectativas de estos (Hernández, y López, 2014).

A partir de esto, una posible propuesta para poder atender y permitir la participación de todos son las comunidades de aprendizaje, estas últimas están basadas en el aprendizaje dialógico entendido como una transformación de la escuela y el contexto social. La escuela comienza a prepararse para brindar una educación de calidad y también se prepara para permitir una participación a los padres de familia en aspectos como: objetivos, valores, métodos de evaluación, recursos, entre otros aspectos del proceso educativo (Meirieu como se citó en Calvo, 2016).

Conclusiones

El término diversidad funcional aplicado a alumnos que anteriormente eran denominados discapacitados o con Necesidades Educativas Especiales está emparentado con las bases principales de la educación inclusiva, ya que el objetivo de este modelo es resaltar la dignidad de todos a partir de ver la diversidad como enriquecedora en los centros escolares (Palacios y Romañach, 2008).

Esto, como bien se expuso en el capítulo uno no ha sido fortuito, sino que es el resultado de lucha por parte del colectivo con diversidad funcional para reclamar su derecho a la educación y el acceso a las aulas en escuelas regulares.

A pesar de que en el artículo tres de la Constitución Política De los Estados Unidos Mexicanos el acceso a la educación debe ser para todos los futuros ciudadanos, esto no es una realidad aún con todos los programas del gobierno y la adopción de una escuela inclusiva.

¿Solo con que los niños con diversidad funcional vayan a escuelas regulares y se hable en papel de educación inclusiva se está cumpliendo? definitivamente no, el contenido ideológico bajo el cual subyace la inclusión educativa va más allá de las políticas y posibles prácticas por parte del alumnado.

Como bien se enfatizó en el capítulo dos, la educación inclusiva es un proceso que busca reducir las brechas de exclusión por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades a partir de la educación (Booth y Ainscow, 2015)

La presente investigación se centró en la cultura porque es el eje primordial a atender para poder ver una transformación verdadera en los centros escolares, puede haber prácticas inclusivas o políticas realizadas por el gobierno pero es más que claro que si no se establece como bien se documenta en el capítulo tres valores inclusivos y una comunidad, la inclusión educativa no tendrá un impacto significativo en los alumnos, especialmente en aquellos que están en grupos de riesgo de ser excluidos como la población de la presente investigación.

A pesar del éxito de la guía en otros países, en Latinoamérica representa un reto importante la aplicación de la guía debido a las desigualdades que presentan los alumnos en los centros escolares, la relación de la familia con la escuela, la presencia

de un currículo homogéneo o la poca relevancia que los maestros le dan al proceso de inclusión (Vélez-Calvo et al, 2018).

De esta forma la mejor manera de caracterizar a las escuelas en torno a la cultura inclusiva corresponderá en esencia al personal de la institución y a los padres de familia, los primeros deberán darle apertura y flexibilidad a alumnos de sectores más marginados o en riesgo de deserción escolar con mayor difusión de becas u otros programas que beneficien la permanencia de un alumnado mayormente diverso y también es importante comenzar a darle participación a los padres escuchando sus opiniones y propuestas, estos últimos tendrán la misión de ofrecer alternativas para fomentar los valores inclusivos y crear una cultura inclusiva de manera colaborativa. A la comunidad en general que rodea la escuela le corresponderá el apoyo a la institución con las tradiciones que los rodean, y cambiando estas para que sea más acorde a una perspectiva inclusiva.

Otro actor importante que subrayar y que puede ser elemental es el psicólogo que atiende las problemáticas de los escolares, este tendrá el deber de educarse y encargarse de psico educar y capacitar en la mayoría de lo posible a los profesores y personal administrativo para que de esta manera estos últimos se encomienden de hablar de esos temas con los padres de familia y alumnos. Asimismo, podrán encargarse de evaluar y sobre todo idear un plan conjunto para la transformación de la escuela en cuanto a cultura refiere.

Los resultados de la presente investigación son alentadores para entender el proceso de cultura inclusiva en las escuelas del país ya que le da voz a los padres de familia que siguen siendo vistos desde otros enfoques como participantes periféricos y no centrales en el proceso de educación de sus hijos, y, si se habla de educación no solamente se hace referencia a la adquisición de conocimientos sino en el establecimiento de valores y prácticas que en el salón de clases choca contra lo que para la administración escolar es primordial aprender.

De igual manera los hallazgos encontrados permiten configurar una forma distinta de análisis de la guía, ya que regularmente se aplicaba todo el instrumento y la comparación se realizaba a partir de las tres categorías. Sin embargo, al solo trabajar con cultura se profundizó en la problemática desde la génesis de esta, antes de atender a las prácticas o a las políticas inclusivas.

El camino aún es bastante largo para lograr centros educativos que se denominen inclusivos, como bien se enfatizó anteriormente hay diversas barreras que no imposibilitan pero sí hacen al proceso lento, sin embargo, si se comienza a trabajar con las personas que son clave en el cambio de pasar de una cultura escolar tradicional a una inclusiva representará un gran avance para todos aquellos alumnos con diversidad funcional que al día de hoy, a pesar de estar en una escuela regular, no se sienten parte del instituto y por supuesto, si estos son incluidos, sus padres también irán adentrándose al pequeño sistema que representa la escuela.

La educación en México es aún una materia pendiente por aprobar, la educación inclusiva no debe ser otra asignatura más en la que el país solo la plasme en papel y no se vea resultado alguno del proceso, sino que es responsabilidad del estado y de la sociedad en general proteger y actuar por aquel derecho que se tiene como ciudadano: el de poder asistir a un centro educativo sin ninguna barrera que impida el desarrollo de las capacidades, valores y prácticas que se adquieren cuando los niños van a la escuela.

Si se fomenta una cultura inclusiva desde que los niños son pequeños, se estará educando a futuros ciudadanos capaces de albergar en su comunidad a todo tipo de personas, ya que considerarán a la diversidad como una parte inherente a su vida y su localidad, mismas que respetarán porque desde los centros escolares les enseñaron a abrir las puertas a todos sin importar las diferencias y más bien viendo a estas últimas como una fortaleza para aprender prácticas distintas.

Una propuesta interesante para combatir las posibles problemáticas que representa el instrumento en el contexto latinoamericano sería, la posibilidad de implementar un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo) puesto que en la búsqueda de diferente literatura para el sustento del presente proyecto se encontraron estudios que realizaban entrevistas a diferentes poblaciones enfocadas a la educación inclusiva. La implementación de una propuesta como esta permitirá no solamente continuar midiendo los alcances de una cultura inclusiva, sino que también escuchar el caso por caso resultaría interesante, para evidenciar culturas prevalecientes en el aula que tal vez en el cuestionario de la guía no es posible de retratar debido al tipo de instrumento que se implementa.

De manera general una de las principales limitaciones en el estudio fue el tiempo con el que se contaba para poder exponer el tema y aplicar los cuestionarios debido a que los cuidadores querían saber más de la temática y participar en la misma, por lo que el tener un tiempo limitado para todo el proceso impidió conocer un poco más de las experiencias que pasan sus hijos. Por último, es fundamental enfatizar la revisión de los instrumentos para que estén contestados en su totalidad ya que eso fue un punto negativo que pudo haberse evitado en medida de lo posible.

Sin lugar a duda, se recomienda que para futuras investigaciones se amplíe la población del presente objetivo en especial de otras instituciones u otras áreas geográficas como la CDMX, es importante destacar el uso de herramientas tecnológicas como son los formularios de Google que permiten a distancia responder la Guía bajo la cual se suscribe la presente investigación, esto podría ser beneficio también para ahorrar recursos y ampliar resultados.

Sería fundamental también volver a realizar el análisis de los ítems de la Guía con base en los comentarios arrojados por los participantes en cuanto a la redacción de las preguntas ya que esto disminuiría tiempo en las dudas de este tipo y se podría usar para un pequeño grupo de discusión acerca de las experiencias de los cuidadores.

Referencias

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 361-389.
- Alberta Education (2013). *Indicators of inclusive schools: Continuing the Conversation*. Alberta Education. <http://inclusionerasmus.org/wp-content/uploads/2017/06/An-Inclusive-Education-Toolkit-ARM.pdf>
- Arnaiz, P., Castro, M., y Martínez, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. *Revista Inter-Universitaria de Investigación Sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 14 (3), 35-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547354>
- Arnaut, A. y Giorguli S. (coords.) (2010). *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Benítez, A. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7 (1), 110-120. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166/160>
- Blanco, B. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/construyendo-las-bases-de-la-inclusion-y-la-calidad-de-la-educacion-en-la-primera-infancia/investigacion-educativa/23365>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio para la Educación Inclusiva. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13, (3), 5-19.

- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717980014.pdf>
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/31675>
- Cahuana, W. (2017). *Actitud de los estudiantes frente a la educación inclusiva en la I.E.E. Ricardo Palma de Surquillo 2016* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio del Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica CONCYTEC - ALICIA. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8623/Cahuana_LWW.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A., (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Campa, R., Valenzuela, B. y Guillén, M. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de primarias en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 18 (2), 1-17. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4488/1050>
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46 (2), 79-97. <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20154627997/15821>
- Carmona, P., Parra, J. y Gomariz, M. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <https://revistas.um.es/rie/article/view/386551/298811>

- Castejón, L., Navas, L., Pérez G., González, C., Millá, M., y Ivorra, S. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Club Universitario.
- Castro, G. (2018). *Actitud docente hacia la inclusión inclusiva en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo – Huaraz – 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo]. Repositorio de la Universidad. http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/2375/T033_31674517_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chaparro, A., Caso J., Fierro, M., y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a2.pdf>
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (2013). *Educación Inclusiva*. https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD_III_Educacion_INACCSS.pdf
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez K. y Romero J. (2015). El proceso de la inclusión social desde la socio información: análisis de concepciones sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales. *Paradigma*, 36 (2), 49-73. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art04.pdf>
- Díaz, L. y Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y apartando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806005.pdf>
- Díaz, L. (2017). Educación Inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México). *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>
- Dinis, D., Barbosa, L. y Rufino, W. (2009). Discapacidad, derechos humanos y justicia. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 11, 65-77. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24905.pdf>
- Doménech, A. y Moliner, G. (2012). Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación en el avance de la escuela inclusiva. *Edetania. Estudios y Propuestas*

Socioeducativos, 41, 191-204.

<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/62066/55326.pdf?sequence=1>

Dora, L., Carrión, J. y Fernández, M. (2017). El estatus y los roles de familia en la escuela inclusiva en Italia: el caso de un instituto profesional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 181-194.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/338/306>

Duarte, J., Bos, M. y Moreno, M. (2010). *Los docentes, las escuelas y los aprendizajes escolares en América Latina: un estudio regional usando la base de datos del SERCE*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

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. *Tejuelo*, 12, 26-46.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJU_ELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Shalock (Coords.). *Discapacidad e inclusión Manual para la docencia*. Amaru.

Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 46, 141-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>

Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Universidad de Oviedo*, 46, 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>

Egea, C., y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

Escobedo, P., Sales, A. y Fernández, E. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 41, 163-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089718>

Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalita. *Educación XXI*, 22 (1), 299-318. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70651145013.pdf>

- Fernández, M. (2018). Léase si se quiere construir una educación inclusiva, equitativa y de calidad. <https://www.mexicoevalua.org/construir-una-educacion-inclusiva-equitativa-calidad/>
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 1(3), 31-55. https://www.researchgate.net/publication/292145162_Usos_posibilidades_y_dificultades_del_modelo_social_de_la_discapacidad
- García, I., Romero, S., Motilla, K. y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, (2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058015.pdf>
- García, L. y Aldana, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de cultura inclusiva. *Acción Pedagógica*, 19, 116-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3435170>
- Gómez, M. (2016). Panorama del sistema educativo mexicano desde las perspectivas de políticas mexicanas. *Innovación Educativa*, 17 (74), 143-163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- Greaves, L. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 205-221. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001203.pdf>
- Guajardo, E. (2008). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 15-23. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion_y_la_inclusion.pdf
- Gutiérrez, M., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión de los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11 (2), 13-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325>
- Hernández- Burgos, J., y López A. (2014). La cultura inclusiva desde la mirada de alumnas/os de educación primaria. En T. Cárdenas y A. Barraza (Coord.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México*. Instituto Universitario Anglo Español.

- Hernández, G. (2018). *Psicología de la educación. Una mirada conceptual*. Manual Moderno.
- láñez, A. (2010). Exclusión y diversidad funcional. Una propuesta de intervención social basada en el modelo de vida independiente. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 26 (26), 120-141.
<https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2581>
- Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación, de con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8 (2), 166-175.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/490/585>
- Lobato, X., y Ortiz, M. C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. Comunicación presentada en Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidade da Coruña y Servizo de Publicacións.
- López, A. (2007). Terminología. En L., Álvarez, J., Villanueva, T., Barberena, O., Reboiras, J., Evans (Coords.). *Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional*. Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Internunversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 131-160.
- López, G., Maldonado, G., Marín, V. y Vázquez, E. (Coords.) (2017). *Investigaciones Educativas Hispano-mexicanas*. Afoe.
- Martínez, O. (2014). Entre la discapacidad y la diversidad funcional: el profesional ante los cambios de paradigmas y no solamente de palabras. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 3-27.
https://www.researchgate.net/publication/280245148_Entre_la_discapacidad_y_la_diversidad_funcional_El_profesional_ante_los_cambios_de_paradigmas_y_no_solamente_de_palabras/link/55af588008ae98e661a702aa/download
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P., y Coy, L. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39695/41661>

- Mateus, L, Vallejo, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en la comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35 (1), 177-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n1/v35n1a14.pdf>
- Mendoza, L. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH*, (11),115-127.
- Meza, C. (2010). *Cultura Inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres* [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos.https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76530/DPETP_Meza_Garcia_CL_Cultura_escolar.pdf;jsessionid=4C26B75760E45413436DE1268F3771CD?sequence=1
- Molina, P., Molina, A. y Rodríguez, I. (2019). La educación inclusiva en Latinoamérica, el caribe y el caso de Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 5 (2), 673-690. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1116/html>
- Moliner, O., Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas del aula: el caso de la escuela intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4802/4128>
- Morga, L. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2 (1), 17-24. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- Moscoso, M. (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Dilemata*, 7,77-92. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/107>
- Muntaner, J. (2014). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Universitat de illes Balears. La palma*. https://www.academia.edu/13780464/De_la_integraci%C3%B3n_a_la_inclusi%C3%B3n_un_nuevo_modelo_educativo

- Opazo, M. J. (2016). *Dispositivo de apoyo para el posicionamiento del cuerpo durante el acto sexual: sexualidad y diversidad funcional física*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143129>
- Organización de las Naciones Unidas (25-28 de noviembre de 2008). La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro [Sesión de conferencia]. Centro Internacional de conferencias Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *CIF: Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. <https://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>
- Ospina, M. y Manrique, D. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad, escuela y comunidad. *Zona Próxima*, 22, 236-249. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658017.pdf>
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414. <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Palacios, A. y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2, 37-47. <https://intersticios.es/article/view/2712/2122>
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1), 139-150. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897/648>
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs la educación privada. *Perfiles Educativos*, 30 (120), 132-136. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n120/v30n120a8.pdf>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2, 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>

- Pulla, J. (2017). La práctica de valores y su incidencia en la convivencia escolar. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4 (2), 1-19.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación- familia. *ESE. Estudios sobre Educación*, 27, 153-168. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/37373>
- Rodríguez, M., y Couto, M. D. (2013). Contexto histórico del concepto de la diversidad funcional: Modelos y paradigmas. *ODOUS Científica*, 14(1), 46-61. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/odontologia/revista/vol14-n1/art06.pdf>
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. *Revista Internacional de Sociología*, 68, (2), 289-309. <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/333/339>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 33 (10), 347-356. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603319.pdf>
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación Especial en México, Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009). Aspectos Claves de la Educación Inclusiva. Instituto Universitario de integración en la comunidad.
- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora*, 30(1), 143-161. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/7386/pg_144-163_agora30_1.pdf;jsessionid=DB3EF6E44E7470E8D563DEF0C7FC6A6D?sequence=1

- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Educación inclusiva*. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Tsibidaki, A., y Tsampanli, A. (2007). Redes de apoyo a las familias griegas con hijos discapacitados en edad escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 283-306. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121947002.pdf>
- Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22, 187-211. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v22n2/0123-1294-eded-22-02-187.pdf>
- Valenzuela, B., Ramalho, A., Chacón, H. y López, J. (2017). Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: Una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Revista de Educacao e Humanidades*, 11, 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5906267.pdf>
- Velázquez, H., Pietri, L. y Maldonado, M. (2013). De la incapacidad a la diversidad funcional: Una mirada a la evolución histórica de los conceptos, significados e implicaciones para la intervención psicológica. *Informes Psicológicos*, 13, (2), 79-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5229736.pdf>
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios*, (37), 95-113. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>

- Vélez-Calvo, X., Tárraga, R., Fernández, M., Pastor, G. y Peñaherrera, M. (2018). El index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. Memorias del VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12758/ev.12758.pdf
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. *ESE. Estudios Sobre la educación*, (2), 129-143. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25676/22961>
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (138), 1093-1109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>
- Villatoro, K. y Uceda, F. (2014). Empoderamiento en las personas con diversidad funcional: clave para la inclusión y la equidad social. Estudio exploratorio en activistas del foro de vida independiente y diversidad de la comunitat valenciana. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 34, 77-104. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/912>
- Villegas, M., Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de las madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82. https://www.researchgate.net/publication/271835026_La_inclusion_educativa_desde_la_voz_de_madres_de_estudiantes_con_Trastornos_del_Espectro_Autista_en_una_muestra_chilena

Apéndice A



Universidad Nacional Autónoma de México
 Facultad de Estudios Superiores Iztacala
 Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI)
 Servicio de Educación Especial y Rehabilitación



Tlalnepantla, Edo. de México a ____ de ____ del ____.
 Consentimiento para participar en la Investigación
Inclusión educativa perspectiva de padres de familia

(Nombre)

Accedo a participar en la Investigación *Inclusión educativa perspectiva de padres de familia*, dirigida a padres de niños con trastornos de lenguaje y problemas específicos de aprendizaje en escuelas preescolares y primarias de la zona metropolitana de la Ciudad de México realizada por la Dra. Patricia Plancarte Cansino y la Dra. Patricia Ortega Silva, ambas catedráticas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sé que la investigación es un proyecto científico sobre la inclusión educativa que se lleva a cabo en escuelas preescolares y primarias tomando en cuenta aspectos culturales, políticos y las prácticas inclusivas que se presenten en la escuela de mi hijo.

También entiendo que un colaborador del equipo de investigación me dará para contestar un cuestionario para padres de familia que contiene 56 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas. Estoy al tanto de que, en caso de acceder en un principio a participar en esta investigación, puedo negarme a seguir participando sin tener que dar alguna explicación.

Doy por entendido que la privacidad de mi familia y mis datos personales serán absolutamente respetados en cualquier informe de investigación o publicación, así como que la información de que se dará cuenta tendrá siempre carácter grupal y que, en todo caso, en ella se modificarán todos los elementos que pudieran permitir una identificación personal.

Sé que puedo contactar a la Dra. Patricia Plancarte Cansino en caso de que tenga cualquier duda acerca de la investigación y tengo total libertad para dejar de participar en el estudio en cualquier momento y por cualquier razón.

Declaro que mi participación es voluntaria y sin coerciones, me comprometo a entregar el cuestionario completo cuando se me solicite.

Firma: _____

Testigo
 Nombre y firma

Testigo
 Nombre y firma

Apéndice B

Folio:

EL CENTRO ESCOLAR Y MI HIJO

Turno CUSI: _____

Fecha: _____

POR FAVOR, MARQUE CON UNA (X) LA CASILLA QUE MEJOR REFLEJE SU OPINIÓN, EN CASO DE QUE NO ENTIENDA, ANOTELO EN LA ÚLTIMA COLUMNA.

					Comentario
1. Mi hijo por lo general quiere ir a la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
2. Mi hijo tiene buenos amigos en la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
3. Me siento parte de la comunidad escolar.	Si	A veces	No	No sé	
4. La escuela me mantiene bien informado sobre lo que ocurre en su interior.	Si	A veces	No	No sé	
5. Me han pedido que colabore con material o presencialmente durante las clases.	Si	A veces	No	No sé	
6. Creo que esta es la mejor escuela de la zona.	Si	A veces	No	No sé	
7. La escuela y el patio son atractivos.	Si	A veces	No	No sé	
8. Los baños están limpios y son seguros.	Si	A veces	No	No sé	
9. Los estudiantes se llevan bien.	Si	A veces	No	No sé	
10. Los profesores se llevan bien.	Si	A veces	No	No sé	
11. Los adultos y estudiantes se llevan bien.	Si	A veces	No	No sé	
12. Los profesores y los padres se llevan bien.	Si	A veces	No	No sé	
13. Todas las familias son igualmente importantes para los profesores en la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
14. Tengo amigos entre los otros padres.	Si	A veces	No	No sé	
15. Me agradan los profesores.	Si	A veces	No	No sé	
16. Los profesores se interesan sobre lo que les digo acerca de mi hijo.	Si	A veces	No	No sé	
17. Es bueno tener a estudiantes de diferentes orígenes en la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
18. Sólo por estar en la escuela mi hijo aprende a relacionarse con la gente.	Si	A veces	No	No sé	
19. Mi hijo aprende lo que significa la democracia en la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
20. Mi hijo aprende la importancia de cuidar el medio ambiente.	Si	A veces	No	No sé	
21. Mi hijo come de forma saludable en la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
22. He estado involucrado en hacer de la escuela un lugar mejor.	Si	A veces	No	No sé	
23. Cualquier niño que vive cerca de la escuela es bienvenido.	Si	A veces	No	No sé	
24. Cuando mi hijo ingresó en la escuela se hizo un esfuerzo para que me sintiera involucrado.	Si	A veces	No	No sé	
25. Cada niño es tratado con respeto.	Si	A veces	No	No sé	
26. Los estudiantes con discapacidad son aceptados y respetados en la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
27. Los niños y niñas se llevan bien.	Si	A veces	No	No sé	
28. Ser gay o lesbiana es visto como normal en la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
29. Hay respeto independientemente del color de la piel.	Si	A veces	No	No sé	
30. Me considero parte de la escuela, sea cualquiera mi religión o si no tengo.	Si	A veces	No	No sé	
No sé 31. Se rechaza a los estudiantes debido a lo que llevan puesto.	Si	A veces	No	No sé	

[Escribir texto]

No deje enunciados sin contestar

Continúe en la siguiente página

32. A los estudiantes se les respeta por su esfuerzo, no por los resultados obtenidos en los exámenes.	Si	A veces	No	No sé	
33. Los estudiantes se llaman con sobrenombres agresivos.	Si	A veces	No	No sé	
34. El acoso escolar es un problema.	Si	A veces	No	No sé	
35. Si alguien acosa a mi hijo yo sé que recibiría ayuda de la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
36. Si los estudiantes no asisten un día los profesores quieren saber dónde han estado.	Si	A veces	No	No sé	
37. Los profesores tienen favoritos entre los estudiantes.	Si	A veces	No	No sé	
38. Creo que los profesores son justos cuando elogian a un estudiante.	Si	A veces	No	No sé	
39. Creo que los profesores son justos cuando castigan a un estudiante.	Si	A veces	No	No sé	
40. Cuando los estudiantes están interrumpiendo las clases, otros compañeros los calman.	Si	A veces	No	No sé	
41. Mi hijo aprende a resolver los desacuerdos escuchando, hablando y comprometiéndose.	Si	A veces	No	No sé	
42. La escuela envía a casa a los estudiantes que se han portado mal.	Si	A veces	No	No sé	
43. En las clases se hace buen uso de lo que mi hijo ha aprendido fuera de la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
44. La escuela tiene un buen sistema de apoyo a los estudiantes cuando tienen un problema.	Si	A veces	No	No sé	
45. Mi hijo aprende mucho en la escuela.	Si	A veces	No	No sé	
46. A los estudiantes se les da confianza para aprender de forma autónoma.	Si	A veces	No	No sé	
47. La escuela está comprometida con el ahorro de energía.	Si	A veces	No	No sé	
48. Mi hijo aprende a cuidar el medio ambiente en la escuela y su comunidad.	Si	A veces	No	No sé	
49. Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando tienen problemas.	Si	A veces	No	No sé	
50. Mi hijo sabe cómo obtener ayuda con sus trabajos cuando es necesario.	Si	A veces	No	No sé	
51. La escuela es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros.	Si	A veces	No	No sé	
52. Mi hijo siempre sabe lo que tiene que hacer después de que le explican la lección.	Si	A veces	No	No sé	
53. Mi hijo suele entender qué tiene que hacer cuando le dejan tarea.	Si	A veces	No	No sé	
54. Las tareas ayudan a mi hijo a aprender.	Si	A veces	No	No sé	
55. Después de las clases mi hijo hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.	Si	A veces	No	No sé	

Las tres cosas que más me gustan de la escuela son:

1 _____

2 _____

3 _____

[Escribir texto]

No deje enunciados sin contestar

Continúe en la siguiente página

Las tres cosas que me gustaría cambiar de la escuela son:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

¡Gracias!
Espere indicaciones.