



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES Y DE LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

Autora: MARIANA XIMENA MANZO AGUILAR

Dirigida por:

CRISTINA JENARO RÍO

Catedrática del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos.
Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca

RAIMUNDO CASTAÑO CALLE

Profesor Titular. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca

SALAMANCA, 2019

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
AGRADECIMIENTOS	9
PRESENTACIÓN.....	11
1 CAPÍTULO 1: DISCAPACIDAD Y ACTITUDES.....	17
1.1 DISCAPACIDAD EN MÉXICO: DATOS Y NORMATIVA	19
1.1.1 LA DISCAPACIDAD EN MÉXICO EN NÚMEROS.....	20
1.1.2 LEYES EN MATERIA DE DISCAPACIDAD Y DISCRIMINACIÓN.....	27
1.2 CONCEPCIONES DE LAS ACTITUDES Y FACTORES RELACIONADOS.	30
1.2.1 DEFINICIÓN DE ACTITUD.....	32
1.2.2 COMPONENTES DE LAS ACTITUDES	34
1.2.3 FUNCIONES DE LAS ACTITUDES	37
1.2.4 APRENDIZAJE Y ACTITUDES.....	39
1.3 ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	43
1.3.1 LAS OPINIONES SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO	55
1.4 EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	62
1.5 MODIFICACIÓN DE ACTITUDES: ESTRATEGIAS Y EVIDENCIAS	70
2 CAPÍTULO 2. INCLUSIÓN EDUCATIVA O EDUCACIÓN INCLUSIVA	79
2.1 EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUS COMPONENTES	80
2.2 BREVE VISIÓN HISTÓRICA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	92
2.2.1 EVIDENCIAS INTERNACIONALES.....	93
2.2.2 LA SITUACIÓN EN MÉXICO	99
2.3 EVIDENCIAS SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	107
2.3.1 ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	114
2.4 ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN LAS AULAS	125
2.4.1 INDEX FOR INCLUSION	144
3 CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE CONTEXTOS FORMATIVOS MEXICANOS Y SITUACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD	149
3.1 PRESENTACIÓN.....	149
3.2 OBJETIVOS.....	152
3.3 HIPÓTESIS	153

3.4	MÉTODO.....	154
3.4.1	PARTICIPANTES.....	154
3.4.2	INSTRUMENTOS.....	159
3.4.3	PROCEDIMIENTO.....	161
3.4.4	DISEÑO Y ANÁLISIS.....	163
3.5	RESULTADOS	164
3.5.1	ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA O AUSENCIA DE UNA DISCAPACIDAD PERSONAL O FAMILIAR.....	164
3.5.2	ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.....	166
3.5.3	ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN FUNCIÓN DEL GRUPO.....	168
3.5.4	ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO.....	171
3.5.5	ASOCIACIÓN ENTRE ACTITUDES, PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN Y EDAD.....	175
3.5.6	CORRELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN Y LAS ACTITUDES.....	177
4	<u>DISCUSIÓN.....</u>	181
4.1	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	181
4.2	DESCRIPCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN.....	186
4.3	RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	187
4.4	RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LA PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN.....	189
4.5	CORRELACIONES ENTRE ACTITUDES E INCLUSIÓN Y OTRAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	191
4.6	RESUMEN DEL CONTRASTE DE HIPÓTESIS.....	195
5	<u>CONCLUSIONES</u>	197
6	<u>REFERENCIAS.....</u>	203
7	<u>ANEXOS.....</u>	217
7.1	LEY GENERAL PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. TEXTO VIGENTE.....	219
7.2	PRUEBAS DE NORMALIDAD DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS DATOS.....	239
7.2.1	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.....	239
7.3	GRÁFICOS.....	239
7.3.1	RESULTADOS DEL CONTRASTE DE LA HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS.....	249

Índice de Tablas

Tabla 1. Distribución y tipo de discapacidad en México.....	21
Tabla 2. Tipo de discapacidad (porcentaje) en México	22
Tabla 3. Vida cotidiana de las personas mexicanas con discapacidad	23
Tabla 4 . Instalaciones para la movilidad para personas con discapacidad en México	24
Tabla 5. Ingresos de la población con discapacidad mexicana	25
Tabla 6. Salud y servicios de salud de la población mexicana	26
Tabla 7. Problemática de las personas con discapacidad mexicana	26
Tabla 8. Resultados ENADIS 2017	56
Tabla 9. Respeto a los derechos de las personas con discapacidad por grupos (Población Nacional).	58
Tabla 10. Actitudes hacia la discapacidad y motivos de discriminación en México.....	59
Tabla 11. Respeto y ayuda a personas con discapacidad (datos mexicanos).....	61
Tabla 12. Estrategias para modificación de actitudes	71
Tabla 13. Algunas estrategias para la inclusión educativa	127
Tabla 14. Dimensiones del “Index For Inclusion”	146
Tabla 15. Frecuencia (y porcentaje) de grupos y género	155
Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de participantes por grupos	156
Tabla 17. Frecuencia (y porcentaje) de participantes por grupo recodificado (profesionales agrupados)	156
Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de participantes por tipo de centro	157
Tabla 19. Frecuencia y porcentaje de participantes por Estado de la República en el que se encuentra el centro educativo	157
Tabla 20. Resultados del contraste de la normalidad (Shapiro-Wilk) de las diferentes escalas y subescalas (actitudes e Index).....	164
Tabla 21. Actitudes y percepción de inclusión en función de la presencia de una discapacidad propia o de un familiar	165
Tabla 22. Actitudes de hombres y mujeres hacia las personas con discapacidad.....	166
Tabla 23. Diferencias en las actitudes en función del género (prueba U de Mann – Whitney)	167
Tabla 24. Percepción de inclusión en función de género.....	167
Tabla 25. Diferencias en la percepción de la inclusión en función del género (prueba U de Mann-Whitney)	168

Tabla 26. Actitudes por grupos hacia las personas con discapacidad.....	169
Tabla 27. Significación de las diferencias (Kruskal Wallis) en actitudes hacia las personas con discapacidad, en función del grupo de pertenencia	169
Tabla 28. Percepción de la inclusión por grupos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis).....	170
Tabla 29. Actitudes en función del tipo de centro hacia las personas con discapacidad	171
Tabla 30. Diferencias en las actitudes por tipo de centro hacia las personas con discapacidad	172
Tabla 31. Percepción de la inclusión en función del tipo de centro.....	173
Tabla 32. Diferencias en la percepción de la inclusión en función del tipo de centro.....	174
Tabla 33. Correlaciones entre las variables de interés y la edad	176
Tabla 34. Características de las correlaciones entre las variables de interés y la edad.....	176
Tabla 35. Correlaciones entre las variables de interés	177
Tabla 36. Características de las correlaciones encontradas	180

Índice de Figuras

Figura 1. Puntuaciones promedio en percepción de la inclusión en función de los grupos consultados..	171
Figura 2. Nube de puntos y rectas de regresión para la asociación entre percepción de la inclusión y edades de los diferentes grupos	177
Figura 3. Nube de puntos y rectas de regresión para la asociación entre percepción de la inclusión y las actitudes, para los grupos de personas que tienen o no una discapacidad familiar o personal o no	178
Figura 4. Nube de puntos y rectas de regresión para la asociación entre percepción de la inclusión y las actitudes, para los participantes de centros públicos, privados o de quienes prefieren no decirlo	179
Figura 5. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Relaciones sociales	240
Figura 6. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Normalización.....	240
Figura 7. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Programas de intervención.....	241
Figura 8. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de las puntuaciones en el Cuestionario de Actitudes	242
Figura 9. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Construir comunidad.....	242
Figura 10. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Establecer valores inclusivos	243
Figura 11. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Centro para todos	244
Figura 12. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Organizar el apoyo	244
Figura 13. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Organizar el juego y el aprendizaje	245
Figura 14. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Movilizar recursos	246
Figura 15. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Valores	246
Figura 16. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Prácticas	247
Figura 17. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de las puntuaciones en el Cuestionario de Inclusión.....	248

Agradecimientos

A la Dra. Cristina Jenaro Río, por su apoyo y acompañamiento. Su experiencia, compromiso, dedicación y profesionalismo han resultado imprescindibles para la realización de este trabajo. Su labor es para mí un ejemplo.

Al Dr. Raimundo Castaño Calle por su destacada labor en el campo de la educación inclusiva y compromiso con los colectivos más vulnerables.

A cada una de las personas que participaron en esta investigación, por su tiempo y dedicación.

A Gustavo, por tu amor, que siempre he sentido incondicional, por tu apoyo en cada momento, porque me acompañas siempre.

A Silvia, por traerme a la vida, por lo que con amor me has dado.

A Gabriela y Rodrigo por la vida compartida.

A Alberto, por ser mi cómplice y mi apoyo, por tu bondad, humildad e inteligencia, por tu sonrisa y gran corazón, por tu amor y tu paciencia.

A Emilio, porque existes y con tu sola presencia iluminas mi existencia, por tu risa y tu canto, por todo lo que eres y serás.

Presentación

La vulnerabilidad de cada persona se sostiene en la frágil fuerza de la comunidad a la que pertenece. Dicho de otro modo, el “yo” solo puede sostenerse en el “nosotros”.

Eduardo Rubio

Este trabajo de investigación surgió con la convicción de que todos tenemos derecho a la educación; con la convicción de que todos los niños, adolescentes y jóvenes deberían acudir a los centros educativos a adquirir conocimiento, pero también a hacer amigos, a desarrollar todas sus potencialidades y capacidades en un ambiente cálido, cordial que los acepte y valore por el simple hecho de ser quienes son.

La historia de la humanidad recuerda diversos colectivos que por diferentes motivos han sido segregados y excluidos del derecho no solamente de la educación, sino también de la presencia y participación social. Con el esfuerzo de incontables actores el ser humano ha logrado el reconocimiento del derecho a la educación de mujeres, personas de razas diversas, personas con discapacidad, migrantes, entre otros. Sin embargo, el reconocimiento de este derecho no ha bastado para que estos colectivos efectivamente gocen del derecho al que están suscritos, porque educación no solamente es asistir al colegio, cuando es que se puede asistir. Educación es mucho más que ello.

A veinticinco años de la Declaración de Salamanca, México ha participado de congresos, acuerdos, convenios e incluso ha desarrollado leyes para asegurar el cumplimiento al derecho a la educación por parte de colectivos vulnerables. Tal es el caso de las personas con discapacidad.

A pesar de ello, y como abordaremos en este trabajo, las personas con discapacidad siguen viviendo muchas situaciones de injusticia y desigualdad social. Gran parte de lo escrito y acordado en papel no ha trascendido a las aulas. Si bien, es fundamental el desarrollo de estas leyes, se hace necesario implementar estrategias que verifiquen su cumplimiento: capacitación a docentes y otros profesionales, supervisión a colegios, elaboración de un currículo flexible, erradicación de estigmas y prejuicios, inversión en ciencia y un largo etcétera.

En el campo específico de la educación, de acuerdo con UNICEF (2006), el grupo más vulnerable a la exclusión en educación primaria son los niños con discapacidad. Una vez que el derecho a la educación no se ve satisfecho, muchos otros derechos son vulnerados y retrasados, dejando a este colectivo cada vez más en situaciones de mayor vulnerabilidad.

Resulta fundamental comprender las actitudes de los miembros que construyen la comunidad educativa, ya que son ellos los que contribuirán, o no, a la erradicación de las barreras para la presencia, participación y aprendizaje. Son las personas las que hacen comunidad, las que llevan a cabo las leyes, las que día a día hacen sentir bienvenida o no a la diversidad de alumnos al aula. Sin conocer las actitudes de la comunidad educativa hacia las personas con discapacidad y hacia la inclusión, así como su percepción de la misma, tampoco conocemos el punto de partida y no sabremos a dónde dirigirnos para llegar a nuestra meta: la educación inclusiva.

Con este trabajo pretendemos contribuir a la comprensión del estado actual de las actitudes hacia las personas con discapacidad y su inclusión a los centros educativos, así como comprender el estado actual de la inclusión desde la mirada de los actores más

cercanos: los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa. Para ello, nos planteamos como objetivos: identificar las actitudes hacia las personas con discapacidad, identificar la percepción de inclusión educativa; así como sus posibles relaciones con diferentes variables sociodemográficas.

En el capítulo uno de este trabajo abordamos los conceptos discapacidad y actitud. Respecto a las actitudes, abordamos su comprensión a partir de sus componentes, de las funciones que cumplen, así como de los procesos por los cuales se adquieren y modifican. Una vez que las actitudes no son directamente medibles, analizamos los diferentes modelos por los cuales podemos aproximarnos a su conocimiento y evaluación, conociendo las ventajas y desventajas que cada modelo proporciona. Por su parte, para aproximarnos al concepto de discapacidad enfatizamos la importancia que tiene comprender el modelo desde el cual se define la discapacidad, especialmente por las implicaciones detrás de ello. Nos aproximamos a la realidad de la discapacidad y de las personas con discapacidad en México, especialmente respecto a las actitudes hacia este grupo. Analizamos las leyes que sustentan sus derechos en el país.

El capítulo dos versa sobre la educación inclusiva, profundizamos en su comprensión a través de revisar los componentes que contribuyen a su concepción, evaluamos el estado actual de la educación inclusiva en el mundo y en México. Abordamos el “Index for inclusion” de Booth y Ainscow, como uno de los materiales más relevantes en el campo de la educación inclusiva.

La parte empírica de la investigación se explicita en el capítulo tres. Dicho capítulo plantea como objetivos generales:

1. Describir las actitudes de los miembros de comunidades educativas hacia personas con discapacidad
2. Describir la percepción de inclusión de los miembros de comunidades educativas en México.
3. Identificar posibles relaciones entre variables sociodemográficas y actitudes hacia personas con discapacidad.
4. Identificar posibles relaciones entre variables sociodemográficas y percepción de inclusión.

De estos planteamientos generales se desglosan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar semejanzas y diferencias en actitudes hacia las personas con discapacidad en función del género.
2. Identificar semejanzas y diferencias en percepción de inclusión en función del género.
3. Identificar semejanzas y diferencias en actitudes hacia las personas con discapacidad en función de diferentes colectivos (alumnos, docentes, familia y otros profesionales).
4. Identificar semejanzas y diferencias en percepción de inclusión en función de diferentes colectivos (alumnos, docentes, familia y otros profesionales).
5. Identificar semejanzas y diferencias en actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la ausencia o presencia de discapacidad propia o de un familiar.
6. Identificar semejanzas y diferencias en percepción de inclusión en función de la ausencia o presencia de discapacidad propia o de un familiar.

Tras el planteamiento de objetivos y de hipótesis, explicamos los aspectos metodológicos fundamentales y reportamos los resultados obtenidos.

En el capítulo cuatro contrastamos los resultados obtenidos con los objetivos de la investigación, así como también con las investigaciones que sustentan el marco teórico de esta tesis. Analizamos las posibles implicaciones.

Finalmente, en el capítulo cinco presentamos las conclusiones. Un apartado adicional de Anexos contiene la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad de México, así como pruebas estadísticas complementarias realizadas a partir de los datos obtenidos.

1 CAPÍTULO 1: DISCAPACIDAD Y ACTITUDES

“La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Organización de las Naciones Unidas, 2007)

En este capítulo describimos el estado del arte de la investigación sobre las actitudes y la discapacidad. Revisamos los componentes y funciones de las actitudes, así como los mecanismos por los que las actitudes son aprendidas. Una vez que hemos comprendido qué son y cómo funcionan las actitudes, las exploramos en relación a las personas con discapacidad. Analizamos cómo la concepción de la discapacidad ha ido cambiando con el paso del tiempo dando pie a actitudes más favorables, sin obviar que aún son necesarios muchísimos esfuerzos por una inclusión de todos en la sociedad. Hacemos énfasis en el entorno o medio ambiente como factor que incide en la definición de discapacidad. Revisamos los métodos utilizados para evaluar las actitudes, así como las principales estrategias para modificar las actitudes especialmente en relación a las personas con discapacidad. Describimos la situación actual de la discapacidad en México.

Para definir salud y discapacidad la CIF (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001) propuso tres condicionantes que contribuyen a definir la discapacidad: deficiencias en las estructuras y/o limitaciones corporales; limitaciones en la actividad; y restricciones en la participación. Dichas consideraciones invitan a pensar en términos de deficiencia.

Afortunadamente, y como revisaremos más adelante, la concepción de la discapacidad ha cambiado con el paso del tiempo.

Una comprensión más actual: “La discapacidad surge de la interacción entre las condiciones de salud y los factores contextuales: factores ambientales y personales” (OMS y Banco Mundial, 2011, pág. 5). Mucho camino ha tenido que ser recorrido para que la comprensión de la discapacidad pase de ser un enfoque médico centrado en la persona al enfoque actual de carácter biopsicosocial. La forma en que la sociedad entiende a la discapacidad hace la diferencia en los más de mil millones de personas que viven con alguna discapacidad en el mundo (aproximadamente un 15% de la población mundial, según la OMS y el Banco Mundial, 2011). Las actitudes que tenemos forman parte de la definición de la discapacidad. Todos, con dificultades o sin ellas, estamos incluidos en la definición de discapacidad: podemos elegir ser barrera o ser facilitadores.

Desde una postura similar, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2007) destaca en su artículo primero la interacción con el medio ambiente como campo que permite o dificulta la participación social: “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (artículo 1).

Se consideran “barreras discapacitantes”: Políticas y normas inadecuadas, actitudes negativas, falta de prestación de servicios, financiamiento insuficiente, falta de accesibilidad, falta de consultas y participación, falta de datos y pruebas. (OMS y Banco Mundial, 2011, pág. 297).

Tal vez la barrera más difícil de erradicar tenga que ver con las actitudes hacia discapacidad y la discriminación.

“Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo” (ONU, 2007, pág. 5)

Para erradicar la discriminación es fundamental educar o lo que la CDPD llama en su artículo ocho: “Toma de conciencia”: sensibilizar a la sociedad para fomentar el respeto y dignidad de las personas con discapacidad; luchar contra estereotipos y prejuicios; para lo cual se deberán desarrollar campañas de sensibilización pública. (ONU, 2007).

De acuerdo con lo anterior, según el informe Mundial de la Discapacidad: “Sensibilizar y erradicar las actitudes negativas son, a menudo, los primeros pasos para crear ambientes más accesibles para las personas con discapacidad” (OMS y Banco Mundial, 2011, pág. 6).

1.1 Discapacidad en México: datos y normativa

La prevalencia de la discapacidad en México para 2014 es de 6% de la población nacional. Este porcentaje equivale a 7.1 millones de personas en el país, según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) realizada en 2014 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2016, pág. 22). Las personas con discapacidad en México son

muchas veces objeto de discriminación y desigualdades; ante esta situación se han realizado importantes esfuerzos que, por una parte, ayudan a comprender y dimensionar la situación de discapacidad en el país y, por otra parte, buscan proteger los derechos de las personas con discapacidad.

1.1.1 La discapacidad en México en números

Como resultado de las leyes vigentes y acuerdos en los que participa México, en años recientes se ha tomado acción para obtener y proporcionar información confiable, certera y reciente.

En el año 2010, el Censo de Población y Vivienda se actualizó adaptando la metodología y definiciones alineadas a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. (CIF) (INEGI, 2016, pág. 5). Además del censo, otros instrumentos aportan datos relacionados con la discapacidad, entre ellos destacan: La Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) que, en su versión de aplicación en el año 2014, publicados los resultados en 2016, “incluye por primera vez un apartado sobre discapacidad con el set completo de preguntas del Grupo de Washington y, por ende, basado en la metodología de este grupo” (INEGI, 2016, pág. 16). A través de estos esfuerzos México da respuesta al compromiso adquirido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en específico al artículo 31, “en el cual se establece que se recopilará información estadística adecuada, que se asegura su difusión, y que será accesible para toda la población” (INEGI, 2016, pág. 17)

La ENADID de 2014, es un importante referente para comprender los datos más recientes específicos de las personas con discapacidad. De acuerdo con esta encuesta, en México las personas con discapacidad representan el 6% de la población. Esta encuesta sobresale porque adopta la propuesta del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad, a partir de la cual se conforman tres grupos: población con discapacidad, población con limitación y población que no tiene discapacidad ni limitación. (p. vii) (INEGI, 2016). Por tanto, la ENADID arroja también datos en relación a las personas con limitación en México, quienes representan el 13,2% del total de la población. A las personas en este grupo “se les considera en mayor riesgo que la población en general de experimentar limitaciones en la realización de tareas específicas (actividades) o restricciones de participación en la sociedad, debido a la presencia de las dificultades reportadas” (pág. 97). En cuanto a la etiología o causa de las discapacidades en México: por enfermedad (41,3%), edad avanzada (33,1%), nacimiento (10,7%), accidente (8,8%), violencia (0,6%) y por otra causa (5,5%) (pág. 34). En la Tabla 1 es posible ver la distribución por edad y por tipo de discapacidad.

Tabla 1. Distribución y tipo de discapacidad en México

Grupos de edad			
Niños (0 a 14)	8,8%		
Jóvenes (15 a 29)	9,4%		
Adultos (30 a 59)	34,4%		
Adultos mayores (60 y más)	47,4%		
Porcentaje de población con discapacidad por tipo de discapacidad			
	TOTAL	Hombres	Mujeres
Caminar, subir o bajar usando sus piernas	64,10%	58,9%	68,9%
Ver (aunque use lentes)	58,40%	54,8%	61,5%
Aprender, recordar o concentrarse	38,80%	34,1%	42,8%
Escuchar, aunque use aparato auditivo	33,50%	35,4%	31,8%
Mover o usar sus brazos o manos	33%	27,7%	37,6%
Bañarse, vestirse o comer	23,70%	21,4%	25,7%
Problemas emocionales o mentales	19,60%	18,2%	20,8%
Hablar o comunicarse	18%	19,6%	16,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de INEGI 2016

Adicionalmente a la ENADID, se cuenta con los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS), que es un importante referente para comprender la situación de grupos minoritarios en el país. Se llevó a cabo por primera vez en el año 2005. Por segunda y tercera ocasión se llevó a cabo en los años 2010 y 2017, respectivamente. La ENADIS, a partir del año 2010 contempló el diseño de un cuestionario específicamente para las personas con discapacidad, a partir de este cuestionario se recolectaron experiencias en torno a cuestiones generales de la vida cotidiana, ingresos y apoyos del gobierno, movilidad, salud, principales problemáticas. (Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2018; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2012; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2011)

En cuanto al tipo de discapacidad, casi la mitad de la población con discapacidad tiene dificultad para caminar o moverse. La discapacidad que se reportó con menor frecuencia es la discapacidad mental (0,5%) (véase Tabla 2).

Tabla 2. Tipo de discapacidad (porcentaje) en México

¿Tiene limitación para...? (tipo de discapacidad)	Sí	No
Moverse, caminar o lo hace con ayuda	56,30%	43,70%
Usar brazos y manos	30,70%	69,20%
Es ciego/a o solo ve sombras	19,10%	80,80%
Es sordo/a, usa aparatos para oír	10,20%	89,80%
Es mudo/a	4,50%	95,30%
Tiene algún tipo de discapacidad mental	0,50%	99,40%
Otra	21,30%	75,80%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de CONAPRED, ENADIS 2012

En la Tabla 3 se pueden observar datos que aportan indicadores de la vida cotidiana de las personas con discapacidad, así como las principales dificultades a las que se enfrentan con mayor frecuencia.

Se preguntó a las personas con discapacidad que respondieron la encuesta acerca de la dificultad que tienen para realizar una serie de actividades de la vida cotidiana. Esta pregunta es de especial interés para este trabajo, ya que otorga indicadores de la inclusión en la sociedad en el día a día (véase Tabla 3).

“Más de la tercera parte de la población con alguna discapacidad tiene muchas dificultades o no realiza actividades del trabajo o la escuela. Tres de cada diez señalan dificultades para participar en las fiestas de la comunidad y casi tres de cada diez tienen dificultades para valerse por sí mismo(a). Vestirse y bañarse son actividades cotidianas que representan gran dificultad para poco más de una cuarta parte de las personas con discapacidad. Es importante mencionar que a 20% se le dificulta hacer nuevas amistades y a otro 17% hablar con gente que no conoce.”
(CONAPRED, 2012, pág. 67)

Tabla 3. Vida cotidiana de las personas mexicanas con discapacidad

¿Actualmente usted...?	Sí	No
Vive con su familia	95,0%	5,0%
Asiste (o asistió) a la escuela	45,5%	54,4%
Ayuda en las labores de la casa	63,8%	36,1%
Trabaja dentro de la casa	32,4%	67,5%
En general, ¿quién se hace cargo de atenderlo(a)?		
Esposo o esposa	50,0%	
Padres	15,8%	
Hijos e hijas	12,3%	
Hermanos o hermanas	10,4%	
Nadie	8,2%	
Otros familiares	1,9%	
Otros	0,9%	
Persona con paga	0,1%	

En los pasados 30 días, ¿qué tan difícil ha sido para usted...?

	Muy fácil/Fácil	Ni fácil ni difícil	Difícil/Muy difícil/No puede
Realizar actividades del trabajo o escuela	52,6%	9,7%	36,4%
Participar en las fiestas de su comunidad	52,7%	13,2%	30,5%
Valerse por sí mismo	59,8%	12,1%	28,0%
Vestirse	61,9%	11,4%	26,7%
Bañarse	61,1%	12,8%	26,1%
Hacer nuevos amigos	69,7%	8,9%	19,8%
Hablar con gente que no conoce	74,0%	8,4%	17,5%
Comer	76,3%	7,2%	16,5%
Tener amigos	75,8%	8,2%	16,0%
Relacionarse con gente cercana	78,2%	9,0%	12,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de CONAPRED, ENADIS 2012

En relación a las instalaciones y ayuda para la movilidad en las ciudades, las personas con discapacidad consideran escasas las instalaciones para facilitar la movilidad de las personas que tienen limitaciones para moverse (Tabla 4):

“Las personas con deficiencias para moverse señalan en todos los casos con porcentajes mayoritarios la carencia de infraestructura adecuada para que puedan movilizarse en sus ciudades.” (CONAPRED, 2012, pág. 72)

Tabla 4 . Instalaciones para la movilidad para personas con discapacidad en México

En su ciudad hay			
<i>Todas las personas con discapacidad</i>			
	Sí, cerca de mi casa	Sí, pero lejos de mi casa	No
Rampas para sillas de ruedas	24,2%	32,4%	41,5%
Espacios especiales de estacionamiento	17,2%	30,6%	49,5%
Elevadores para sillas de ruedas	11,4%	10,7%	72,0%
Guías y señalamientos para débiles visuales	9,4%	12,1%	68,7%
Baños con acceso para sillas de ruedas	12,3%	15,8%	65,5%
<i>Personas con alguna limitación para moverse o caminar o que lo hace con ayuda</i>			
	Sí, cerca de mi casa	Sí, pero lejos de mi casa	No
Rampas para sillas de ruedas	22,4%	28,3%	47,3%
Espacios especiales de estacionamiento	14,8%	23,8%	59,1%
Elevadores para sillas de ruedas	11,1%	11,8%	72,3%
Guías y señalamientos para débiles visuales	9,4%	13,2%	70,2%
Baños con acceso para sillas de ruedas	13,4%	18,1%	65,0%
Otros	0,8%	2,4%	50,0%

(continúa)

¿Usted necesita... cuando sale a la calle?

Rampas para sillas de ruedas	32,3%
Espacios especiales de estacionamiento	28,6%
Elevadores para silla de ruedas	18,9%
Guías y señalamientos para débiles visuales	19,3%
Baños con acceso para sillas de ruedas	18,2%
Otros	3,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CONAPRED, ENADIS 2012

Respecto a los ingresos, la mayor parte de las personas con discapacidad depende de otras personas para sustentarse. Solamente el 38,9% dijo que la mayor parte de sus ingresos proviene de un trabajo propio. (véase Tabla 5). De ese 38.9%, “el 43,9% son hombres y solamente el 18,1% son mujeres, lo que “refuerza la idea de que tener más de una característica que genera discriminación agudiza la situación de las personas en situación de vulnerabilidad” (CONAPRED, 2011, pág. 91).

Tabla 5. Ingresos de la población con discapacidad mexicana

¿De dónde viene la mayor parte de sus ingresos?

	Si	No
Otros familiares	43,2%	55,4%
Trabajo	38,9%	60,2%
Pensión	28,7%	69,9%
Padres	9,1%	87,6%
Gobierno del estado	6,7%	91,8%
Organización ciudadana	1,5%	96,0%
Personas de su comunidad	0,9%	97,7%

¿Sus ingresos son suficientes para cubrir sus necesidades?

Sí	19,1%
Más o menos	23,7%
No	54,9%

Por lo que usted piensa, para la gente de su condición, ¿qué tan fácil o difícil es recibir apoyos del gobierno?

Muy fácil / fácil	6,4%
Ni fácil ni difícil	12,0%
Difícil / muy difícil	78,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de ENADIS 2011

En la Tabla 6 se puede observar que la mayor parte de las personas con discapacidad consideran su estado de salud como regular o malo, únicamente el 27,9% de la población

lo considera bueno, y el 60% considera que los servicios de salud que recibe no son suficientes.

Tabla 6. Salud y servicios de salud de la población mexicana

¿Cómo describiría su estado de salud?		
Bueno	27,9%	
Regular	51,4%	
Malo	20,7%	
¿Cuándo usted se enferma por lo general se atiende con...?		
	Sí	No
Médicos de Servicios de Salud Públicos	77,2%	22,7%
Remedios recomendados por familiares y amigos	20,7%	77,8%
Médicos privados	18,8%	81,0%
Médicos homeópatas, acupunturistas, etc.	4,8%	95,0%
Yerberos o Curanderos	4,8%	95,1%
Otro	1,5%	62,0%
En su opinión, los servicios de salud que recibe...		
Son suficientes, porque recibe toda la atención médica que necesita		33,40%
No son suficientes, porque no recibe toda la atención médica que necesita		60%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de ENADIS 2012

Las problemáticas que enfrentan las personas con discapacidad no son pocas (véase Tabla 7). Sin embargo, a la que más se enfrentan es al desempleo. Sobresale que la discriminación sea la segunda respuesta para lo que las personas con discapacidad consideran como el principal problema que viven día a día.

Tabla 7. Problemática de las personas con discapacidad mexicana

¿Cuál cree que es el principal problema de las personas en su condición en México, hoy en día?	
Desempleo	27,4%
Discriminación	20,4%
Ser autosuficiente	15,6%
Apoyo gubernamental	6,3%
Salud	5,5%
Trasladarse o desplazarse con facilidad	3,7%
Conseguir aparatos para rehabilitación o salud	3,6%
Falta de transporte público especial	3,4%
Respeto a sus derechos	1,7%
Carencia de lugares, espacios públicos especiales	1,2%
Inseguridad, correr peligro	0,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de ENADIS 2012

1.1.2 Leyes en materia de discapacidad y discriminación

Para comprender el marco legal en materia de discapacidad haremos referencia a tres leyes vigentes. Primero, la Constitución Política Mexicana, máxima norma para regir jurídicamente al país, indica actualmente en su primer artículo:

“Todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.” ... “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (H. Congreso de la Unión, 1917, 2017).

En el año 2001 se reformó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en esta reforma se incorporó en el artículo primero el derecho a la no discriminación. Desde entonces se han realizado importantes esfuerzos desde el ámbito legal, institucional y social para apoyar la consecución de esta ley en el país.

En segundo lugar, se encuentra la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, misma que se publicó en el año 2011 en el Diario Oficial de la Federación (el lector interesado puede consultar la ley íntegra en el Anexo 7.1). En el artículo 5 de

esta ley consta que los principios bajo los que se deben observar las políticas públicas son (H. Congreso de la Unión, 2011):

“I. La equidad, II. La justicia, III. La igualdad de oportunidades, IV. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad, V. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas, VI. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, VII. El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, VIII. La accesibilidad, IX. La no discriminación, X. La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad, XI. La transversalidad, y XII. Los demás que resulten aplicables” (H. Congreso de la Unión, 2011, págs. 4, 5).

Como resultado de esta ley se creó el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS). Es una institución de carácter público y con el mandato de coordinar de manera institucional e interinstitucional esfuerzos del sector público y privado para la elaboración de estrategias y programas que apoyen la inclusión de las personas con discapacidad (CONAPRED, 2012, pág. 17).

En tercer lugar, mencionamos la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación promulgada en el año 2003. Como resultado de esta ley en 2004 se creó el Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (CONAPRED). (CONAPRED, 2011, pág. 9; CONAPRED, 2018, pág. 5). Esta ley que, si bien no es exclusiva para las personas con discapacidad, resulta relevante, debido a la situación de vulnerabilidad hacia la discriminación que viven las personas con discapacidad: En esta ley se contemplan:

“medidas positivas y compensatorias a cargo de los órganos públicos y las autoridades federales para eliminar toda conducta discriminatoria en perjuicio de las personas con discapacidad” (CONAPRED, 2012, pág. 17).

Además de las leyes vigentes en el país, México se ha suscrito y ha ratificado en instrumentos internacionales elaborados por organizaciones o instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de los Estados Americanos (OEA), entre otros. Dentro de ellos destacan: (CONAPRED, 2012, págs. 15 - 16), (CONAPRED, 2011, págs. 11 - 12)

- Declaración Internacional de Derechos Humanos.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. (En el cuál, de acuerdo con la OMS, México tuvo una participación relevante, “ya que la propuso, y en el 2007 la firmó y ratificó. Sin embargo, entró en vigor en 2008 a nivel mundial” (INEGI, 2016, pág. 10)
- Convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de las Personas Inválidas
- Convención Americana sobre los Derechos Humanos y su Protocolo Adicional sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador
- Convención sobre los Derechos del Niño
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (promovida por México, aprobada en 2006 y ratificada en 2007 por 103 países)
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018

El marco legal, sin duda alguna es fundamental para generar ambientes inclusivos, sin embargo, la sociedad construye cada día la realidad de las personas que participan en ella. Al respecto, Larrivee (citado en Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 17) afirmaba que mucho más poderoso que las leyes impuestas, “el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular”.

1.2 Concepciones de las actitudes y factores relacionados.

En este apartado integramos la información más relevante en relación a las actitudes. Después de revisar diferentes definiciones, estudiamos los componentes de estas, así como sus diferentes funciones. Revisamos cómo, cuándo y dónde se aprenden.

“El concepto de actitud es probablemente el más distintivo e indispensable de la Psicología Social” (Allport, 1935)

Han pasado ya muchísimos años desde que Gordon Allport hiciera esa afirmación, misma que parece seguir vigente. La Psicología Social estudia al ser humano en su entorno, y es que parece impensable hoy en día estudiar al hombre sin situarlo en un contexto determinado. Incluso para el campo de la Psicología Clínica es fundamental considerar la cultura en la que una persona está inserta; por ejemplo, lo que en un tiempo y lugar se

consideraría claramente un episodio esquizofrénico, en otro tiempo y lugar podría ser considerado una capacidad especial, digna de celebrarse. Lo que entendemos y pensamos del mundo nos determina, y determina nuestras preferencias, deseos y en última instancia nuestras acciones.

En otras palabras, son las valoraciones que hacemos sobre lo que nos rodea, las que nos instan a actuar y a tomar decisiones, a desear estar cerca o lejos de aquello sobre lo que hicimos una valoración. Estas valoraciones son conocidas como actitudes.

¿Por qué es importante detenernos a pensar en ello?, ¿Para qué estudiamos las actitudes? Las actitudes son una guía, nos ayudan a interpretar el mundo en que vivimos y a actuar en concordancia. Nos pueden ayudar a predecir los comportamientos propios y de otros en torno a una situación o persona determinada.

Para comprender la conducta social y en última instancia generar cambios en la misma, es fundamental estudiar las actitudes. Siguiendo a Briñol, Falces y Becerra (2007, p. 458), es posible argumentar que las actitudes determinan la forma en la que buscamos, procesamos y respondemos a la información, no solamente del medio en que nos encontramos, sino también información relativa a nosotros mismos. Las actitudes “reflejan la interiorización de los valores, las normas y preferencias que rigen en los grupos y organizaciones a los que pertenecemos [...] cambios en las actitudes de las personas pueden cambiar el contexto”.

Ya en 1935 Gordon Allport estudiaba las actitudes (1935), sin embargo, hoy en día las actitudes siguen siendo objeto de investigación (por ejemplo: Albarracín, Jonhson, y

Zanna, 2005; Eagly y Chaiken, 1993; Fazio y Olson, 2003; Haddock y Maio, 2004; Maio y Olson, 2000, citados en Briñol, Falces y Becerra, 2007).

1.2.1 Definición de actitud

Es a Thomas y Znaniecki, autores pilares en el estudio de las actitudes, a quienes se les atribuye el crédito por institucionalizar el concepto de actitud como un aspecto central en las ciencias sociales (Allport, 1935; Phil, 2014, pág. 3). Según estos autores: “Las actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas reales como las respuestas potenciales de cada persona en el mundo social” (Thomas y Znaniecki, citados en Allport, 1935).

Por su parte, Bernard (citado en Allport, 1935), aporta una definición que ayuda a comprender las actitudes de manera global: “Las actitudes sociales son actitudes individuales dirigidas hacia objetos sociales ... la opinión pública es la forma más elevada de actitudes colectivas”.

Actitudes como predisposición a actuar. Los investigadores pioneros en el campo de las actitudes coinciden en que la esencia de éstas es la preparación para actuar (del término en inglés “*readiness*”). Sin embargo, definiciones más actuales tienden a suprimir esta característica, haciendo énfasis únicamente en los aspectos emocionales y cognitivos de las actitudes. (Crano y Prislín, 2006, pág. 347; Phil, 2014, pág. 7).

Algunas definiciones que incluyen la predisposición para actuar que aportan las actitudes de manera explícita o implícita: “Una actitud es la tendencia a actuar hacia o en contra “algo” en el ambiente que toma entonces en un valor positivo o negativo” (Bogardus, 1931 citado en Allport, 1935). Una definición más de Thomas y Znaniecki: “Por actitud

entendemos un proceso de conciencia individual que determina la actividad real o posible hacia una contraparte del valor social” (citados en Allport, 1935)

Actitudes positivas y negativas. “Al hablar de actitudes se hace referencia al grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad” (Briñol, Falces y Becerra, 2007, pág. 459). Entonces las actitudes pueden tener una connotación en el espectro positivo - negativo o bien ser neutras o indiferentes.

Objeto de actitud. Al revisar las definiciones en la mayoría de ellas, encontramos que éstas van dirigidas hacia un objeto, persona o concepto abstracto. Entre las más relevantes:

Las actitudes “son definidas como constructos psicosociales inferidos o latentes o como procesos que, se postula, residen dentro del individuo. Además, estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 20).

Las actitudes son “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (Briñol, Falces y Becerra, 2007, pág. 459).

Phil (2014, pág. 6) por su parte hace referencia al concepto: “objetos de significancia psicológica”, en dónde se enfatiza que estos objetos son solo aquellos que contienen alguna importancia o relevancia. Es importante destacar que algunos autores consideran que las actitudes pueden dirigirse prácticamente hacia cualquier objeto o estímulo en el ambiente que rodea a la persona. Podemos así, hacer juicios evaluativos (bueno-malo) (Briñol, Falces y Becerra, 2007, págs. 462, 463). Es posible cuestionar, sin embargo, si

estos juicios evaluativos que surgen como una reacción inmediata realmente representan por sí solos una actitud.

Verdugo, Arias y Jenaro (1994, pág. 20) apuntan que las actitudes son “conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta”, por lo que “no son por sí mismas directamente observables o medibles”. Estos autores advierten que las actitudes son definidas como “constructos psicosociales inferidos o latentes, o como procesos que, se postula, residen dentro del individuo, Además, estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia”. Los objetos de referencia, a su vez, a partir del valor que se les otorga pueden “elicitarse una respuesta actitudinal por parte del sujeto”. Resumiendo, se entiende por objeto de actitud u objeto actitudinal a aquello sobre lo que recae o podría recaer la actitud, en otras palabras: aquello hacia lo que la actitud está dirigida.

1.2.2 Componentes de las actitudes

Después de años de investigación en el campo de las actitudes, Gordon Allport publica la siguiente definición: “una predisposición aprendida para pensar, sentir y comportarse hacia una persona (u objeto) de una manera particular” (citado en Phil, 2014, pág. 5).

A partir de esta definición se conceptualiza el “modelo tríadico de las actitudes” o también llamado “concepción tripartita de las actitudes” (Briñol, Falces y Becerra, 2007) al enfoque que indica los componentes que forman una actitud. Dichos componentes son: cognitivo, afectivo y conductual. Como indican Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, (2013, pág. 65) algunos autores dan más peso a algún componente sobre otros, incluso en algunas definiciones de actitud, solamente se incluyen uno o dos de los tres componentes. Incluso,

mencionan la posibilidad de la existencia de un cuarto componente, además de los tres mencionados (afectivo, cognitivo y conductual), se menciona el componente “conativo o intencional” que tendría que ver directamente con la predisposición a actuar, independientemente de la conducta finalmente llevada a cabo.

Componente cognitivo. El componente cognitivo hace referencia a los aspectos mentales como pensamientos, ideas, percepciones, creencias y opiniones que una persona guarda en relación al objeto actitudinal. En este componente podemos encontrar a los estereotipos. “El modo como el objeto actitudinal es definido es un aspecto del componente cognitivo” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013; Briñol, Falces y Becerra, 2007; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

Componente afectivo. Sentimientos y emociones corresponden, evidentemente, al componente afectivo, este componente tiene un valor o distintos grados de intensidad. Podemos ver en Thurstone (citado en Phil, 2014, pág. 4) una definición que la que se destaca el componente afectivo o emocional de las actitudes: “Afecto a favor o en contra de un objeto psicológico” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013; Briñol, Falces y Becerra, 2007; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994)

Componente conductual y/ o conativo. Algunos autores distinguen el componente conductual como la acción manifiesta y el componente conativo como la intención, la orientación o la predisposición a actuar (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 65; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Este componente indica la predisposición a actuar, a llevar a la acción comportamientos específicos que se dirigen al objeto de actitud.

“Este componente actitudinal podría definirse como la preparación, orientación o predisposición para actuar, más que como la emisión de la conducta en sí misma. En tanto que algunos autores juzgan la intención y la conducta como independientes [...] otros las presentan como virtualmente indistinguibles [...] podríamos identificar al componente conductual como una reacción abierta (por ejemplo, observable) que el individuo manifiesta en presencia del referente” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 66).

Siguiendo la idea de estos autores quienes toman la propuesta de Osgood, Suci y Tannenbaum (1957) de construcción de espacios semánticos que subyace a su técnica del diferencial semántico, las respuestas que una persona otorgue a un referente actitudinal pueden ser analizadas bajo tres “parámetros dimensionales”: (1) *potencia* que incluye conductas de subordinación o insubordinación, (2) *evaluación* se refiere a las conductas que acercan o alejan al objeto actitudinal y (3) *actividad*, que se refiere a conductas de enfrentamiento, en forma de agresión abierta o encubierta (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 66).

En el estudio actual de las actitudes hay un cierto debate sobre la importancia que cada autor otorga a cada uno de los componentes, en general, hay un consenso cuanto a los componentes afectivos y hasta cierto punto a los componentes cognitivos de las actitudes. Es en relación al componente conductual en donde los científicos parecen no lograr un consenso, ya que las investigaciones arrojan resultados diversos, algunos autores se han decantado por considerar que las investigaciones aún no arrojan resultados suficientes para poder tomar una decisión definitiva (Phil, 2014, pág. 7). Por su parte, Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, (2013, pág. 67) también hacen referencia a la discrepancia

entre autores en relación a los componentes, por lo que se sugiere mayor investigación para la validez de la teoría de los tres componentes.

Es por lo anterior que las definiciones más actuales de actitud no incluyen al componente conductual, por ejemplo: “Una actitud representa una integración evaluativa de cogniciones y afectos experimentados en relación con un objeto. Las actitudes son los juicios evaluativos que integran y resumen estas reacciones cognitivas / afectivas” (Crano y Prislin, 2006, pág. 347)

1.2.3 Funciones de las actitudes

Las actitudes, evidentemente, cumplen con funciones en el entorno social en que nos desarrollamos. Actualmente, hay un acuerdo en que estas funciones son principalmente cuatro; función del conocimiento, función defensiva del ego, función instrumental (utilitaria o de ajuste) y función facilitadora de la expresión de valores.

Función del conocimiento. Las actitudes hacen el mundo del individuo más comprensible, le aportan un marco de referencia que le permiten comprender y organizar mejor lo que sucede en su medio ambiente o entorno. Verdugo, Arias y Jenaro (1994, pág. 18) también la llaman función del entendimiento, de la cual dicen nos ayuda a tomar acción, aunque advierten que, si las actitudes están injustificadas, la acción puede ser inapropiada. (Verdugo, Arias, y Jenaro, 1994, págs. 18 -19; Phil, 2014, pág. 8; Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, 2013, pág. 68)

Función defensiva del ego. Esta función de carácter adaptativo ayuda a la persona a comprenderse mejor y a sentirse bien consigo misma, mejorando su autoestima o

preparándola para defenderse ante posibles conflictos. (Verdugo, Arias, y Jenaro, 1994, págs. 18 -19; Phil, 2014, pág. 8; Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, 2013, pág. 68)

Función instrumental (utilitaria o de ajuste). Esta función le permite al individuo maximizar las “recompensas” que recibe de su entorno, le ayudan a sentir que pertenece a un grupo determinado. Así, las actitudes pueden ser reforzadas al tener por ejemplo, validez parental o de los pares, compañeros de trabajo o personas significantes para la persona. Esta función tiene fundamento en la Psicología del Comportamiento, ya que como indican Verdugo, Arias y Jenaro (2014, pág.18), las actitudes “predisponen a los sujetos hacia aquellos objetos que les resultan recompensantes”, pero también las actitudes “minimizan los castigos o penalizaciones potenciales” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, págs. 18 -19; Phil, 2014, pág. 8; Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, 2013, pág. 68).

Función facilitadora de la expresión de valores. Las actitudes ayudan a sostener al autoconcepto o autoimagen, a través de la expresión de los valores fundamentales que el individuo sostiene y con los que se identifica. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, págs. 18 -19; Phil, 2014, pág. 8; Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, 2013, pág. 68)

Verdugo, Arias y Jenaro señalan que las actitudes cumplen con otras funciones tales como ser reforzadores y por tanto pueden ser utilizadas “para aumentar o disminuir la probabilidad de una conducta” (1994, pág. 19).

1.2.4 Aprendizaje y actitudes

Como un engranaje interrelacionado, las actitudes influyen y determinan el entorno, aunque también el entorno influye en la formación de las actitudes. Cabe por supuesto cuestionarse: ¿Cómo hacemos las valoraciones que darán pie a nuestras actitudes?

“Las actitudes no aparecen de repente en una persona, sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 29). Siguiendo con la idea anterior: “Las actitudes no son innatas, ni aparecen de forma súbita, sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia, comenzando a desarrollarse el proceso de su aprendizaje en el seno de la familia” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 68; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 30). “La mayoría de las actitudes tiene sus raíces en el aprendizaje y desarrollo social” (Briñol, Falces y Becerra, 2007, pág. 463). Si las actitudes son aprendidas, entonces es posible intervenir en la forma en que esas actitudes son aprendidas y en todo caso también son susceptibles de ser cambiadas.

Como bien destacan Verdugo, Arias y Jenaro (1994, págs. 29 - 30): “Inicialmente un determinado objeto actitudinal puede ser percibido de forma neutral, pero, a medida que se van desarrollando nuevas creencias asociadas con determinados atributos, consecuencias o antecedentes, estos objetos actitudinales irán perdiendo su neutralidad”. Estas etapas se presentarían desde muy temprano en el desarrollo del niño, cuando comienza su proceso de diferenciación de los otros. Una vez comenzado este proceso de diferenciación se desarrollarán algunas fases para el aprendizaje de las actitudes: “El proceso de formación de actitudes consta de algunas fases: concienciación, orientación y actitudes propiamente dichas” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 68).

Cinco factores contribuyen a la formación de las actitudes: 1. hereditarios; 2. psicológicos; 3. “instituciones totales”, a las que podemos comprender como figuras de autoridad que influyen en la crianza o actitudes propiamente dichas; 4. experiencias directas y 5. comunidad social. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 30)

Crano y Prislin hacen referencia a una importante distinción, y es que, de acuerdo con estos investigadores, los procesos de formación y de modificación de actitudes no se realizan de la misma forma, sino que los procesos podrían ser diferentes. (2006, pág. 347)

En relación a la adquisición, aprendizaje o formación de actitudes, Crano y Prislin consideran dos teorías: la primera de ellas postula la adquisición de actitudes a través del condicionamiento, por ejemplo, en la teoría del aprendizaje implícito de Olzon y Fazio. (Crano y Prislin, 2006, pág. 347; Briñol, Falces, y Becerra, 2007, pág. 463). La segunda teoría referida por estos autores hace referencia a la simple exposición al objeto actitudinal, indicando que la frecuencia de la exposición podría tener implicaciones afectivamente positivas. (Winkelman y Cacioppo, citados en Crano y Prislin, 2006, pág. 348). Ambas teorías, condicionamiento y exposición, se desarrollarían en nivel inconsciente de individuo.

A la teoría de exposición al objeto de Crano y Prislin, es posible agregar las campañas de difusión, a las que diferentes instituciones hacen referencia. (Organización de las Naciones Unidas, 2007; González, Vicent y Sanmartín, 2018; Siperstein, Norins, Corbin y Shriver, 2003).

Por su parte Briñol, Falces, y Becerra señalan tres medios por los cuales se forman las actitudes: el condicionamiento instrumental (premios y castigos), por modelado e imitación y por refuerzo vicario u observación. (2007, pág. 463)

Además de las fases de aprendizaje de las actitudes se debe considerar el modelo tripartito de las actitudes (componentes afectivo, cognitivo y conductual) para lograr una comprensión más detallada del proceso de formación de actitudes.

Los pensamientos y creencias, correspondientes al *componente cognitivo*, se desarrollan a partir de aquello que se encuentra en el medio ambiente más inmediato. Sin embargo, es posible que las actitudes se desarrollen a partir de ideas o pensamientos previos o por experiencias indirectas (de terceras personas, generalmente los grupos de referencia). Estos “grupos de referencia nos van proporcionando criterios mediante los cuales formar nuestras actitudes y comportamientos” (Briñol, Falces y Becerra, 2007, pág. 463).

El *componente afectivo* de las actitudes se relaciona con el condicionamiento clásico, lo que en un momento no provocaría ninguna respuesta emocional, puede llegar a provocarla “como consecuencia de su emparejamiento con otro estímulo” (Briñol, Falces y Becerra, 2007, pág. 465). El efecto “mera exposición” de Robert Zajonc, implica que se pueden formar actitudes simplemente presentando el objeto actitudinal frecuentemente, entonces, las actitudes tendrán un carácter positivo, esto porque el estímulo al ser conocido sería más fácil de “procesar”. Por otra parte, no resulta difícil comprender, en términos generales, la preferencia de las personas por lo conocido sobre lo desconocido. (Briñol, Falces y Becerra, 2007, pág. 467). Siguiendo esta línea, Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, (2013, pág. 69) señalan: “Las actitudes tienden a ser más favorables cuando el contacto es duradero, frecuente y satisfactorio”.

De acuerdo con Briñol y cols. (citados en Briñol, Falces, y Becerra, 2007, pág. 467), existe “amplia evidencia empírica y fenomenológica” que sustenta el hecho de que los comportamientos están implicados en la formación de las actitudes. Lo que se corresponde claramente con el *componente conductual* de las actitudes. Es en relación este componente que se justifica el estudio de las actitudes, en tanto que una de las funciones del estudio de las actitudes es predecir conductas y la posibilidad de incidir en la modificación de ellas. (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 69).

El impulso a la conducta o la conducta manifiesta resulta de gran importancia. Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, (2013, pág. 70), señalan dos posibilidades en torno a este impulso: tomando en cuenta a una persona en un entorno determinado, hay factores de sí mismo (internos) y factores del entorno (externos) que influyen en cómo actuará dicha persona en dicho entorno. Si la persona presta más atención a los factores externos, o lo que se puede llamar auto advertencia alta, su conducta fluctuará con mayor facilidad, y se reducirá la capacidad de poder predecir su conducta. Al contrario, si la persona presta más atención y da más prioridad a los factores internos, una persona con auto advertencia baja, su conducta sería más predecible, ya que fluctuará menos. Las actitudes se consideran factores internos de la persona.

Resulta importante resaltar lo que se considera una actitud positiva o apropiada y que una actitud negativa o inapropiada. Johnson y Johnson (citados en Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, págs. 26 - 27) definen a las actitudes positivas a apropiadas como “aquellas que promueven la capacidad para llevar a cabo transacciones con el entorno que desemboquen en el mantenimiento de uno mismo, el crecimiento y mejora”, estas actitudes conducirían a conductas de satisfacción, goce y alegría. Por otro lado, las actitudes negativas o

inapropiadas serían “aquellas que dan lugar a una vida problemática, debido a la disminución de las habilidades para el mantenimiento de uno mismo, para el desarrollo de formas de vida constructivas y saludables y para el crecimiento como persona”.

En relación a las fuentes de las actitudes, Verdugo, Arias y Jenaro (1994, pág. 27) identifican las siguientes: 1. socioculturales- psicológicas; 2. afectivas-cognitivas; 3. conscientes-inconscientes; 4. experiencia pasada-situación presente; 5. originadas interna o externamente; 6. teóricas-empíricas.

Resulta evidente que las actitudes son aprendidas, sin embargo y de acuerdo con Phil (2014, p. 5), recientes investigaciones han aportado información contraria al supuesto previo de que las actitudes son *totalmente* aprendidas. Se ha aportado información relativa al componente biológico de las actitudes en donde surge el presupuesto de la predisposición a heredarlas. Phil hace énfasis en que esto no indica necesariamente que las actitudes sean innatas o que no puedan ser modificadas.

1.3 Actitudes hacia las personas con discapacidad

“Solo cuando las personas con discapacidad sean verdaderamente parte de la sociedad, reciban instrucción en todos los jardines de infancia y escuelas con asistencia personal, vivan en la comunidad y no en instituciones diferentes, trabajen en todos los lugares y en cualquier puesto con medios accesibles y cuenten con total accesibilidad en la esfera pública, recién entonces la gente se sentirá lo suficientemente cómoda como para sentarse a nuestro lado en el autobús.”

Ahiya, persona con discapacidad

(Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011)

Una vez que hemos comprendido las actitudes, es fundamental para este trabajo revisar el estado del arte de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Resaltamos la importancia que tienen las actitudes para favorecer o dificultar la generación de ambientes inclusivos. Finalmente, examinamos algunas de las opiniones y actitudes de los mexicanos hacia las personas con discapacidad.

“Existe un acuerdo en la literatura sobre el carácter negativo de las actitudes hacia las personas con discapacidad” (Arias, Verdugo, Gómez. y Arias, 2013, pág. 73).

El Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011) destaca:

“Las opiniones y los prejuicios constituyen obstáculos cuando los trabajadores de la salud no logran ver más allá de la discapacidad, los maestros no reconocen el valor de enseñar a los niños discapacitados [sic], los empleadores discriminan a las personas con discapacidad y los familiares esperan muy poco de sus parientes discapacitados [sic]”.

Santucci (2012) recuerda momentos en la historia en que las personas con discapacidad eran sujetos de violaciones a sus derechos, sufriendo “el exterminio, la reclusión y abandono como solución al rechazo familiar”, estas personas eran despectivamente considerados lisiados o inválidos; pasando después por la sobreprotección, o atención parcial por falta de asistencia adecuada, misma situación que aún sufren personas con discapacidad en nuestros días. Con el paso del tiempo diferentes instituciones, gobiernos y organizaciones han logrado que los derechos de las personas con discapacidad sean cada vez sean más reconocidos. Sin embargo, para lograr una verdadera inclusión en la

sociedad se requiere que esta esté conformada por personas con actitudes favorables hacia la diversidad y hacia las personas con discapacidad.

De acuerdo con la OMS (2011, pág. 3): “Las respuestas a la discapacidad se han modificado desde la década de 1970, motivadas principalmente por la propia organización de las personas con discapacidad y la creciente tendencia a considerar la discapacidad como una cuestión de derechos humanos”.

Afortunadamente la concepción de la discapacidad ha cambiado y cada vez más países se suman a esfuerzos internacionales para superar el estigma y rechazo que la diversidad puede generar. El camino no siempre es de subida, y es indudable la cantidad de esfuerzos que aún debemos hacer para lograr avances más allá de las leyes y acuerdos. Los tratados en papel de poco sirven cuando las personas con discapacidad siguen cada día sufriendo la falta de apoyos, recursos, aunado a las situaciones de discriminación y prejuicio que pueden vivir cotidianamente.

Los acuerdos, convenciones y leyes son, sin embargo, el primer paso para erradicar los prejuicios y estigmas. El interés por parte de los gobiernos e instituciones refleja un cambio de interés y actitud en las sociedades, formándose así un ciclo que puede ser efectivo para la inclusión de las personas en la sociedad de la manera más eficiente posible. A nivel mundial diversos países y organizaciones trabajan para un logro común: una buena calidad de vida para todos, obviamente a través de la inclusión de todos, con oportunidades de equidad para las personas con discapacidad.

En 1993 se adoptaron las “Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, y desde su promulgación se han registrado importantes cambios para favorecer la autonomía de las personas con

discapacidad: “Países como Noruega y Suecia han eliminado totalmente las institucionalizaciones. En otros lugares, como Alemania, Australia, Bélgica, España, Grecia y los Países Bajos, la atención institucional convive con mecanismos alternativos de vida en la comunidad” (ONU y Banco Mundial, 2011, pág. 165). Como resultado, se han generado otro tipo de centros o instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, mejoras para la vivienda de las personas con discapacidad, alojamiento protegido de emergencia, entre otros. (p. 166). Tal vez sea este uno de los primeros y más importantes pasos que se han tomado a favor de la inclusión.

En marzo de 2007 entro en vigor la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que es actualmente, el principal referente para los derechos de las personas con discapacidad, la convención fue auspiciada por la ONU, fue aprobada en diciembre de 2006 y ha sido ratificada por 103 países. (CONAPRED, 2012, pág. 16). A partir de la convención se han desarrollado y perfeccionado muchos instrumentos que apoyen al cumplimiento de los acuerdos y estatutos que constan en ella.

Siguiendo a la OMS, (citada en INEGI, 2016, pág. 1), la Convención “se puede considerar como la culminación de décadas de lucha de las personas con discapacidad y algunas organizaciones interesadas en promover que la discapacidad es inherente a los derechos humanos.

“La Convención impulsa un cambio de paradigma en la manera de concebir la discapacidad y los derechos de las personas con discapacidad. Se les reconoce como personas sujeto de derechos en igualdad real de condiciones con las demás personas y como protagonistas de su desarrollo para lograr su plena inclusión en la sociedad sobre la base de su participación plena y efectiva. Con ello se supera el paradigma médico basado en el diseño y ejecución de medidas de carácter

asistencialista y tutelar para esas personas. Este nuevo paradigma implica que se abandone la visión de que las personas con discapacidad y sus familias tienen que superar los obstáculos del entorno por sí solas y se asume que la sociedad en su conjunto es responsable de que estas personas se desarrollen plenamente en la comunidad, ya que en ella se establecen barreras que dificultan su pleno desarrollo. Por lo tanto, las leyes y las políticas públicas deben eliminar esas barreras para lograr una sociedad auténticamente incluyente... Todos estos derechos y medidas de política pública que les corresponden tienen por objetivo que las personas gocen de una inclusión social plena” (CONAPRED, 2012, págs. 16 - 17)

En la CDPD se mencionan temas como: acceso a la justicia; protección contra la explotación, violencia y el abuso; derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, movilidad personal, respeto del hogar y la familia; salud; trabajo y empleo; nivel de vida y protección social; participación en la vida política y pública, así como en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte; entre otros temas de la vida cotidiana (ONU, 2007). Así mismo, hace un llamado a la cooperación internacional para el cumplimiento de los objetivos y propósitos establecidos.

Otro referente fundamental que ha favorecido el cambio de paradigma de la discapacidad es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), (OMS, 2001). Esta es el reemplazo de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), la CIF “reconoce que los términos que se utilizaron en dicha clasificación, aun con todos los esfuerzos realizados, pueden

estigmatizar o etiquetar a las personas” (OMS y MSPS, 2001, citados en INEGI, 2016, pág. 3).

Resultado de la CDPD, se han elaborado una serie de instrumentos que ayudan a unificar la metodología para obtener y analizar información que se recolecta en diferentes países. Entre los más importantes: el Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad (WG, por sus siglas en inglés), (United Nations, s.f.); “WHO-DAS 2.0” es un instrumento utilizado a nivel mundial que mide la salud y la discapacidad, se basa en seis aspectos: Cognición, Movilidad, Cuidado personal, Relaciones, Actividades cotidianas y Participación en actividades comunitarias y en la sociedad. (OMS, 2015 citada en INEGI, 2016, pág. 9). Para identificar las barreras a las que se enfrentan las personas se puede utilizar la encuesta del Modelo de Discapacidad (MDS, por sus siglas en inglés: Model Disability Survey) (World Health Organization, s.f.). Esta encuesta es para la población en general, sin embargo, aporta información para las personas con discapacidad y “permite la comparación entre grupos con diferentes grados de discapacidad, lo cual es útil para identificar qué intervenciones son necesarias para maximizar la inclusión y el funcionamiento de las personas que viven con esta condición” (INEGI, 2016, pág. 11).

La CDPD, leyes, tratados, etc. son sin duda fundamentales para erradicar las actitudes negativas. Estas leyes, tratados, acuerdos, etc. deben estar basados en investigaciones que indiquen el estado actual de las actitudes hacia las personas con discapacidad, así como evidencias que sustenten los pasos que se deben seguir.

Como ya se ha mencionado, si bien la mayoría de las investigaciones refieren que las actitudes “van mejorando paulatinamente... aún persisten muchos prejuicios y

estereotipos que dan lugar a actitudes de rechazo y marginación hacia los niños con discapacidad” (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009, pág. 85).

La falta de información, así como las creencias erróneas o estereotipos contribuyen a la persistencia de actitudes desfavorables. Al respecto, Arias, Verdugo, Gómez, y Arias señalan:

“El grado de conocimiento sobre la discapacidad es muy limitado en la sociedad y más escaso de lo que sería deseable en los profesionales que prestan servicios a personas con discapacidad [...] esa falta de información está estrechamente vinculada con actitudes negativas y con creencias estigmatizantes” (2013, pág. 61).

Para lograr un verdadero cambio en esta situación, la OMS afirma que se necesitan más investigaciones y más datos para poder “determinar qué tipo de intervenciones pueden generar un cambio en ciertas actitudes arraigadas frente a la discapacidad y promover, de la mejor manera posible, una actitud positiva al respecto en el lugar de trabajo” (ONU, 2007, pág. 282).

En relación a investigaciones acerca del cambio de actitudes, la OMS resalta la importancia e impacto que han alcanzado campañas que a nivel global se han desarrollado para el cambio de actitudes. Menciona, entre otras, campañas en países como: la India, Nueva Zelandia, Alemania, Estados Unidos, Australia, Sri Lanka, Sudáfrica, etc. (ONU, 2007).

Romero y Lauretti (citados en González, Vicent, y Sanmartín, 2018, pág. 10), realizaron un estudio multinacional en Latinoamérica, este estudio tenía como objetivo comprender

el estado del arte de las investigaciones para favorecer la, en ese entonces denominada, “integración”. En este trabajo destacó que “los países con más investigaciones a nivel práctico para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad fueron: Chile, Uruguay, Argentina, Colombia, Brasil y México”.

Como en el anterior estudio, la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad se han decantado por el área educativa: actitudes de los maestros hacia la integración o inclusión al aula, actitudes de los compañeros hacia alumnos con discapacidad. (Aguado, Flórez y Alcedo, 2004; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994); en el capítulo dos de este trabajo profundizamos en los resultados de dichas investigaciones.

En relación a la discapacidad en el área laboral, resultados de investigaciones indican que: “La experiencia parece indicar que el solo hecho de emplear a una persona con discapacidad genera un cambio de actitud en el lugar de trabajo” (OMS y Banco Mundial, 2011, pág. 282). De acuerdo con el Informe Mundial sobre las Personas con Discapacidad, un estudio realizado en Estados Unidos reportó que una vez que se emplea a una persona con discapacidad es alta la probabilidad de que se contrate a más personas en esta condición. (Domzal, Houtenville y Sharma. citados en OMS y Banco Mundial, 2011).

En términos generales, Siperstein, Norins, Corbin, y Shriver llevaron a cabo una importante investigación multinacional acerca de la percepción pública de las capacidades de las personas con discapacidad intelectual dicho estudio se llevó a cabo en los siguientes países: Brasil, Chile, Egipto, Alemania, Irlanda, Japón, Nigeria, Rusia y Estados Unidos (2003). Los resultados de este trabajo ilustran como diferentes culturas o

países perciben de manera muy distinta a las personas con discapacidad intelectual; a pesar de ello, es posible generalizar cuando se dice que la mayor parte de la población mundial cree que las personas con discapacidad intelectual son capaces de llevar a cabo tareas simples (como tener amigos o bañarse y vestirse), pero poco capaces para llevar a cabo actividades más complejas (como comprender las noticias o manejar emergencias). Otros resultados encontrados señalan que uno de los principales obstáculos para las personas con discapacidad y por lo tanto para la inclusión son las actitudes negativas y a pesar de ello: “el mundo todavía cree que las personas con discapacidades intelectuales deben trabajar y aprender en entornos separados, aparte de las personas sin discapacidades”. La gente cree que otros de los principales problemas para la inclusión son la falta de recursos de empleo y de educación. Como conclusión, resulta evidente para estos investigadores, que las personas de los países participantes no son conscientes de la “gama” de capacidades de las personas con discapacidad intelectual, y por tanto las expectativas que mantienen en torno a lo que las personas con discapacidad pueden hacer son realmente bajas; aunque por contraste, de las personas que participaron y que perciben a los individuos con discapacidades intelectuales como más capaces son personas que apoyan la inclusión en el trabajo y la escuela”. Este reporte elaborado por las Olimpiadas Especiales termina haciendo “un llamado a la acción”, dando recomendaciones para diferentes actores de la sociedad.

En otro escenario, y en relación a los resultados de las investigaciones, se ha llegado a ciertas conclusiones. Por su parte, Dyson (2005, pág. 96) señala que las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad surgen en los primeros años del colegio y se intensifican en la edad previa a la educación primaria, entre 5 y 6 años aproximadamente. En relación a la concepción de la discapacidad, Lewis (citado en

Dyson, 2005, p. 102), refiere que los niños de alrededor de siete años definen a la discapacidad en relación a aspectos o características físicas, mientras que alrededor de los once años, enfatizan en aspectos psicológicos tales como pensamientos y sentimientos.

Arias, Verdugo, Gómez, y Arias (2013) concluyen y reportan acerca de factores que inciden en la formación de actitudes: el condicionamiento sociocultural (estándares impuestos por la sociedad); la influencia de prácticas de crianza o “influencias tempranas familiares”, en dónde se adquieren valores y creencias; la ambivalencia actitudinal; las amenazas a la integridad de la imagen corporal (miedo al contagio o verse afectado); situaciones generadoras de ansiedad; la influencia de factores relacionados con la discapacidad, que por desconocimiento pueden “generar miedo o rechazo”; visión o pensamiento que la discapacidad ocurre como castigo por comisión de acciones pecaminosas; aversión estética, disgusto o repulsión; las personas con discapacidad como grupo minoritario, y por tanto susceptible de ser marginal y devaluado; conductas que invitan al prejuicio, se corresponden a características y conductas propias de las personas con discapacidad (págs. 73 - 74).

Consideramos muy importante mencionar algunas creencias erróneas sobre las actitudes hacia la discapacidad que elaboraron Jones y Guskin, (citados en Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, págs. 23 - 26; Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, 2013, págs. 72, 73). Una revisión y síntesis de ellas:

- *Las actitudes y expectativas de los otros tienen un enorme poder y efectos negativos en la conducta de las personas con discapacidad. Las actitudes y expectativas influyen en la conducta, pero de un modo mucho más complejo que*

- el que supone el de la teoría de la profecía autocumplida. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013)
- *Las actitudes hacia las personas con discapacidad son negativas.* Las actitudes no son simples y unidimensionales, numerosas variables, tales como la personalidad de las personas involucradas entre otras, son las variables que determinan las actitudes como tal, pueden estar, por ejemplo, influidas por el grado y clase de discapacidad, la naturaleza de la situación, características personales de todos los involucrados, etc. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013)
 - *Las actitudes negativas se basan en la falta de experiencia o de información.* Es necesario identificar cuál información y experiencias concretas se han asociado con las actitudes negativas. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013).
 - *Las personas con discapacidad tienen un autoconcepto bajo.* Si bien las personas con discapacidad (o muchas de ellas) han pasado por experiencias de fracaso o rechazo, depende de las características de cada persona y las estrategias de afrontamiento que utilice las que determinarán como se desenvuelve y desarrolla su autoconcepto. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013)
 - *Las actitudes hacia las personas con discapacidad están mejorando.* Es cierto que en países desarrollados se han puesto en práctica políticas de integración e inclusión de las personas con discapacidad, sin embargo, se requiere de programas específicos para la modificación y mejora de las actitudes. En el día a día es posible observar aún una importante falta de sensibilidad para las personas con

- discapacidad y sus familias. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013)
- *Las personas con discapacidad y sus familias deben aprender a aceptar sus discapacidades.* Reconocer las propias limitaciones no supone aceptar una realidad indeseable. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013)
 - *Quienes trabajan con personas con discapacidad tienen hacia ellas creencias y actitudes favorables hacia ellas.* Las creencias y actitudes de profesionales relacionados con las personas con discapacidad pueden diferir ampliamente, existiendo otros factores que incidan en las actitudes. Verdugo, Arias y Jenaro advierten que es especialmente inapropiado “generalizar unas creencias y actitudes basándonos en el criterio del rol que desempeñan” (pág. 25) (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013).
 - *Las personas que mantienen concepciones más progresistas sobre los demás son más favorables hacia las personas con discapacidad.* Al respecto, debe tomarse en cuenta que además de actitudes favorables, también podrían desarrollarse actitudes de conmiseración, sobreprotección o paternalismo u otras actitudes negativas hacia la discapacidad. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013)
 - *Las actitudes negativas llevan a una conducta de rechazo hacia las personas con discapacidad.* La conducta manifiesta puede estar influenciada por otros factores además de las actitudes, tales como valores más generales, normas sociales aceptables en ciertos contextos o entornos, etc. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013).

1.3.1 Las opiniones sobre las personas con discapacidad en México

El siglo XXI llegó a un país interesado en los derechos de las personas con discapacidad y otras minorías. A partir de ese momento, se ha acelerado el interés por comprender la vida cotidiana de las personas que pertenecen a un grupo susceptible de marginación. Resultado de leyes y propuestas de gobierno, se han elaborado encuestas que arrojan datos de las actitudes hacia las personas con discapacidad.

La Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS), recoge opiniones en relación a grupos minoritarios (por ejemplo, migrantes, mujeres, personas con discapacidad, indígenas, etc.). A partir de su aplicación en 2010, aplicó el cuestionario diseñado para la población en general (todas las personas encuestadas, denominadas: “Población Nacional”), y se incorporó además un cuestionario “diseñado y aplicado específicamente a personas con discapacidad, para recoger sus percepciones, actitudes y valores sobre la discriminación y las condiciones de su grupo identitario” (CONAPRED, 2012, pág. 53)

Esta encuesta se enfoca en los siguientes temas (CONAPRED, 2018):

- En relación a opiniones y actitudes: Elementos simbólico - culturales (prejuicios, estereotipos; respeto a los derechos; valores y actitudes). Se refiere a los prejuicios arraigados en la sociedad, la opinión sobre el respeto a los derechos de los grupos discriminados, apertura a la diversidad en diferentes ámbitos, así como el grado de permisividad a la discriminación (pág. 130).
- En cuanto a prácticas y experiencias: Experiencias de discriminación, negación de derechos, prácticas discriminatorias y ámbitos de la discriminación. Se refiere a discriminación por motivos prohibidos, a la privación y obstrucción de los

derechos, a situaciones específicas asociadas a la discriminación, rechazo y exclusión de actividades sociales, insultos, burlas, etc., principales ámbitos en los que ocurre la discriminación. (pág. 130)

- Efectos agregados de la discriminación. “Desigualdad de resultados entre grupos sociales discriminados, respecto al ejercicio de derechos y acceso a bienes y servicios públicos (educación, trabajo, atención a la salud, vivienda, nivel socioeconómico)” (p. 130)

En la Tabla 8 se recogen algunos de los resultados de la ENADIS 2017. (CONAPRED, 2018)

Tabla 8. Resultados ENADIS 2017

Porcentaje de la población nacional de 18 años y más que percibe poco o nulo respeto a los derechos de las personas con discapacidad						
Hombres	56.7%					
Mujeres	59.9%					
Personas con discapacidad que perciben poco o nulo respeto a sus derechos (de 12 años o mayores)						
Hombres	46.1%					
Mujeres	49.6%					
Porcentaje de la población con discapacidad a la que se le negó injustificadamente al menos un derecho en los últimos cinco años (de 12 años o mayores)						
31.2%						
Porcentaje de la población de 18 años y más que percibió haber sido discriminada en los últimos 12 meses por al menos un motivo						
Población Nacional	20.2%					
Población con discapacidad	24.6%					
Porcentaje de la población de 12 años y más con discapacidad según ámbito de percepción de conductas discriminatorias en los últimos 12 meses						
	<i>Calle o transporte público</i>	<i>Negocio, centro comercial o banco</i>	<i>Oficina de gobierno</i>	<i>Servicios médicos</i>	<i>Familia</i>	<i>Trabajo o escuela</i>
Hombres	31.4%	9.4%	27.4%	21.5%	19.6%	19.8%
Mujeres	41.20%	5.4%	18.3%	29.5%	32.7%	13.2%
Porcentaje de la población con discapacidad que declaró haber tenido al menos una de las tres situaciones asociadas a la discriminación más frecuentes en los últimos 5 años						
Le hagan sentir, miren de forma incómoda	66.9%					
Le insulten, se burlen o hayan dicho cosas que le molestaran	63.2%					
Le amenacen, empujen o jaloneen	33.2%					

Personas en edad entre 15 a 59 años que se encuentran en la fuerza laboral

Población Nacional		Personas con discapacidad	
Hombres	83.5%	Hombres	45.5%
Mujeres	86.1%	Mujeres	65.3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de CONAPRED, ENADIS 2018

En la versión de la ENADIS aplicada en el año 2010, los resultados de la investigación indican que en la sociedad mexicana hay “discriminación múltiple”, de lo que se puede concluir que las personas con discapacidad, que además se encuentran en una situación socioeconómica desfavorable, corren más riesgo de ser excluidas y segregadas: “En este sector de la población se detectan mayores grados de rechazo hacia las personas con discapacidad” (CONAPRED, 2012, pág. 6).

Resultan de gran interés las respuestas a la pregunta: “¿Qué tanto se respetan o no los derechos de las personas con discapacidad?”. Por grupo de edad las personas que en mayor porcentaje piensan que no se respetan los derechos de las personas con discapacidad son las que se encuentran en el rango de edad de 30 a 39 años; las personas de 60 o más años son las que más opinan que sí se respetan los derechos de las personas con discapacidad. Por grado de estudios, destaca que conforme a mayor escolaridad, decrece la opinión de que sí se respetan los derechos de las personas con discapacidad: las personas en los grupos que no tienen escolaridad y las que se encuentran en el grupo que tienen preescolar y la primaria terminada opinan con un porcentaje del 38% que sí se respetan los derechos, contrario a las personas que tienen una licenciatura terminada, quienes sólo opinan que sí se respetan los derechos de las personas con discapacidad en un 17.2%; las personas en el grupo de personas con preparatoria terminada (41.4%) y las personas en el grupo que cuentan con una licenciatura (43.3%) opinan que no se respetan los derechos de las personas con discapacidad. Finalmente, por nivel socioeconómico,

sucede lo mismo que en el rubro por escolaridad: a mayor nivel socioeconómico decrece la percepción de que se respetan los derechos de las personas con discapacidad. (CONAPRED, 2012) (véase Tabla 9).

Tabla 9. Respeto a los derechos de las personas con discapacidad por grupos (Población Nacional).

¿Qué tanto se respetan o no los derechos de las personas con discapacidad?						
<i>Población Nacional</i>						
Sí			28.2%			
Sí, en parte			36.6%			
No			34.0%			
No sabe/ No contestó			1.2%			
Por Sexo	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>				
Sí	30.0%	26.7%				
Sí, en parte	36.1%	37.0%				
No	32.9%	35.0%				
Por Edad	<i>12 a 17</i>	<i>18 a 29</i>	<i>30 a 39</i>	<i>40 a 49</i>	<i>50 a 59</i>	<i>Más de 60</i>
Sí	32.2%	24.6%	26.9%	26.2%	31.7%	34.0%
Sí, en parte	35.8%	37.9%	34.1%	39.9%	36.1%	35.1%
No	31.3%	36.7%	37.4%	32.6%	31.4%	29.0%
Por escolaridad	<i>Ninguno</i>	<i>Preescolar y primaria no terminada</i>	<i>Primaria no termina da</i>	<i>Secundaria no terminada</i>		
Sí	38.0%	37.9%	35.5%	28.8%		
Sí, en parte	31.7%	30.3%	34.9%	36.6%		
No	25.4%	29.9%	28.5%	32.1%		
Por escolaridad (2)	<i>Secundaria terminada</i>	<i>Preparatoria terminada</i>	<i>Preparatoria no termina da</i>	<i>Licenciatura</i>		
Sí	29.4%	21.0%	20.0%	17.2%		
Sí, en parte	35.8%	47.2%	38.4%	39.2%		
No	33.8%	31.7%	41.4%	43.3%		
Por Socioeconómico	<i>Nivel Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio alto - Alto</i>		
Sí	37.7%	26.0%	24.0%	17.4%		
Sí, en parte	30.5%	38.8%	38.9%	44.3%		
No	29.6%	34.8%	36.8%	37.9%		

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAPRED, ENADIS, 2012

Por su parte García y Hernández (2011) reportan similares resultados en un estudio realizado en Chiapas: los jóvenes; personas con mayor escolaridad; y/o personas que no profesan alguna religión, tienden a tener actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad.

En la ENADIS también se preguntó acerca de las diferencias que tienen las personas en relación a diferentes variables: riqueza, repartición de apoyos del gobierno, ideas políticas, partidos políticos, educación, preferencias sexuales, etnias, religión, valores y gente que llega de afuera. Como se puede apreciar, la diferencia más grande entre ambos grupos se encuentra en el rubro: “Repartición de apoyos del gobierno”, en dónde las personas con discapacidad respondieron “mucho” en 20 puntos porcentuales más que la media nacional. El rubro en el cuál las personas con discapacidad consideraron que genera más diferencia entre las personas es el de “riqueza”, en donde el 69.3% opinaron “mucho”, la media nacional puntuó 59.5% (aproximadamente 10% menos) (2012) (Tabla 10).

Tabla 10. Actitudes hacia la discapacidad y motivos de discriminación en México

<u>¿Estaría dispuesto o no estaría dispuesto a permitir que en su casa vivieran personas con discapacidad?</u>						
	<i>Población Nacional</i>					
Sí	74.5%					
Sí, en parte	11.0%					
No	12.5%					
	<i>Población Nacional por edad</i>					
	<i>12 a 17</i>	<i>18 a 29</i>	<i>30 a 39</i>	<i>40 a 49</i>	<i>50 a 59</i>	<i>Más de 60</i>
Sí	80.0%	75.4%	75.6%	75.8%	71.6%	62.0%
Sí, en parte	9.2%	10.7%	10.0%	12.1%	12.5%	13.5%
No	8.9%	10.5%	12.5%	11.8%	15.5%	21.6%
<u>¿Qué tanto se justifica estacionar un coche en un lugar reservado para personas con discapacidad, cuando uno no tiene una discapacidad?</u>						
Mucho	5.6%					
Algo y poco	13.2%					
Nada	79.8%					
<u>¿Qué tanto cree usted que en México las personas no dejan pasar en la fila a personas con discapacidad?</u>						
Mucho	47.1%					
Algo y poco	42.8%					
Nada	7.1%					
<u>¿Qué tanto cree usted que en México las personas estacionan sus coches en lugares reservados para personas con discapacidad?</u>						
Mucho	47.7%					
Algo y poco	43.0%					
Nada	6.4%					

(Continúa)

“Siempre hay diferencias entre la gente que vive en un mismo lugar, ¿qué tanto cree que... provoque muchas diferencias entre la gente?”

		<i>Repartición de apoyos del gobierno</i>	<i>Ideas políticas</i>	<i>Partidos políticos</i>	<i>Educación</i>
Nacional	<i>Riqueza</i>	40.9%	39.2%	46.9%	44.4%
Personas con discapacidad		60.4%	54.6%	53.3%	49.3%
	<i>Preferencias Sexuales</i>	<i>Etnia</i>	<i>Religión</i>	<i>Valores</i>	<i>Gente que llega de afuera</i>
Nacional		29.4%	35.6%	38.1%	26.8%
Personas con discapacidad		38.7%	37.7%	34.7%	27.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de CONAPRED, ENADIS, 2012

Los resultados de la investigación llevada a cabo por Echeverría y Flores (2018) indican que las mujeres tienen actitudes más favorables que los hombres hacia la discapacidad, tales como la disposición a convivir con personas con discapacidad y a la inclusión en general.

En cuanto a las opiniones de las personas con discapacidad, pueden resumirse como: “En México no se respetan los derechos de las personas con discapacidad”, a esta afirmación la mayor parte de las personas con discapacidad respondieron que no, y además consideran que no se conocen los problemas a los que se enfrentan:

“Seis de cada diez personas con discapacidad considera que en el país no se respetan los derechos de las personas con esa condición y también que la sociedad no ayuda a la gente con alguna discapacidad porque no conoce sus problemas.”

(CONAPRED, 2012, pág. 74) (Véase Tabla 11).

Tabla 11. Respeto y ayuda a personas con discapacidad (datos mexicanos)

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes ideas...?	
"En México no se respetan los derechos de las personas con discapacidad"	
Totalmente de acuerdo / De acuerdo	65.1%
Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	14.6%
Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo	12.5%
"La sociedad no ayuda a las personas con discapacidad porque no conoce sus problemas"	
Totalmente de acuerdo / De acuerdo	69.8%
Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	9.9%
Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo	12.5%

Fuente: CONAPRED, ENADIS 2018

Para entender mejor la situación en México: Las leyes son indispensables, aunque como ya se mencionó, son necesarios muchos más esfuerzos para erradicar la brecha enorme entre el discurso y la realidad:

“No se trata, exactamente, de información que nos fuera ajena. Intuitivamente ya entendíamos que la nuestra es una sociedad poderosamente discriminatoria y que la pertenencia a ciertos grupos equivale a una vida en desventaja desde el origen, pero nos hacían falta los datos precisos para documentar la zona discriminatoria del enorme abismo de la compleja desigualdad mexicana. Las intuiciones y percepciones cotidianas acerca de que habitamos en una sociedad fragmentada en grupos dispares se convierten ahora en información precisa y científicamente validada, que nos obliga a considerar críticamente el discurso abstracto de los derechos al que nos hemos venido acostumbrando y que en cierto sentido resultaba tranquilizador. Si bien el marco constitucional se ha reformado para enfatizar y priorizar la titularidad de toda persona respecto de los derechos humanos, la terca realidad social nos comunica, cuando se le ha interrogado de

manera pertinente, que la garantía y realización igualitaria de los mismos es una ilusión en el caso de la mayoría de la población.” (CONAPRED, 2018, pág. 8)

El interés y colaboración de un mayor número de instituciones parece ser un buen indicador de la importancia y recursos que en los últimos años se han asignado a comprender la situación de las minorías en el país. De acuerdo con el CONAPRED (2018, pág. 10): la ENADIS se aplicó en 2005 a 1482 personas, en 2010 a 13751, finalmente en 2017 a 39101 personas.

1.4 Evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad

Las actitudes son constructos mentales que no pueden ser vistos ni tampoco medidos directamente. “Las actitudes son construcciones teóricas que se infieren a partir de la observación de la conducta o de las manifestaciones verbales de la persona, puesto que no son por sí mismas directamente constatables” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 63). Sin embargo, podemos conocerlos a través de instrumentos de evaluación o a través del comportamiento de las personas. (Phil, 2014. Pág. 4; Briñol, Falces, y Becerra, 2007).

Con el paso del tiempo, los métodos para evaluar las actitudes han mejorado. De acuerdo con Verdugo, Arias y Jenaro (1994, pág. 34), antes los métodos eran “subjetivos, informales y normalmente carentes de validez psicométrica”, los instrumentos evolucionaron a métodos “más objetivos, cuidadosamente planeados y desarrollados, que proporcionan datos susceptibles de tratamiento matemático y apoyados en potentes bases metodológicas”.

Los métodos de evaluación pueden agruparse según: 1. el tipo de enfoque metodológico o, 2. por ser métodos directos o indirectos.

Por tipo de enfoque metodológico, los procedimientos de evaluación pueden agruparse en tres grupos: (1) Evaluación a través de imágenes; (2) métodos sociométricos, y (3) métodos de evaluación de papel y lápiz (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 37)

En la evaluación a través de imágenes se observan las reacciones hacia la discapacidad presentada en imágenes o escenas, la principal dificultad de este método radica en que las actitudes pueden manifestarse tanto hacia la condición de discapacidad per se, o bien hacia la persona con discapacidad, condiciones por supuesto diferentes y con consecuencias diferentes. Para controlar los efectos de las variables, se pueden modificar dichas variables para determinar los efectos de cada una de ellas (por ejemplo: apariencia, destreza o etiqueta). (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 38)

Por su parte, los métodos sociométricos y de contacto reflejan sentimientos y conductas hacia una actitud, un ejemplo de este tipo de procedimientos es el sociograma que indica preferencias o rechazo de relación, se utiliza principalmente en el ámbito de la educación, para comprender la relación entre compañeros de aula, la dificultad de este método radica también en la presencia de variables contaminadoras. La observación de patrones de interacción es otro método que puede aportar información muy valiosa para poder tomar decisiones en relación al intervenciones o estrategias para modificar dichas actitudes. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, págs. 38 - 39).

Dentro de los métodos de evaluación de lápiz y papel, se encuentran los cuestionarios, entrevistas, listas de control basadas en adjetivos, escalas de valoración y escalas

psicométricas. Los cuestionarios son el método más utilizado en las investigaciones hacia las personas con discapacidad, una de las principales ventajas de este método es que pueden estar centrados en cuatro diferentes aspectos de las actitudes (Componente afectivo, cogniciones hacia las personas con discapacidad, respuestas de distancia social, gradación de tipos de condiciones de discapacidad). Los cuestionarios pueden ser estructurados (con respuestas previas, de las que el participante elige alguna) o no estructurados (en las que el participante da por sí mismo la respuesta, la explica o justifica). Las entrevistas también son estructuradas y semiestructuradas (hay un “protocolo previo” o preguntas elaboradas de antemano) o no-estructuradas (el entrevistador es libre de explorar las actitudes del entrevistado según le parezca o según se vaya desarrollando la entrevista). La principal desventaja de estos métodos es la dificultad de comparar estudios, así como los sesgos positivos que se pueden presentar por otras variables, lo que “cuestionan, en cierto modo, la validez de los mismos” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 40). Las listas de control basadas en adjetivos, que a modo de “checklist” consisten en asignar a una discapacidad, distintos adjetivos a partir de dicha lista. De la misma manera, las escalas de rango ordinal piden al participante que ordene sus preferencias o emita juicios en relación con las personas con discapacidad. Estas técnicas también son muy difíciles de comparar con otros estudios. Dentro de las escalas de valoración la más conocida es la del Diferencial Semántico, en dónde se deben asignar puntuaciones respecto a los extremos de ciertas características dadas. Este método no permite “extraer conclusiones sobre la conducta real de los individuos” (p. 41). Finalmente, dentro de los métodos a papel y lápiz se encuentran las escalas psicométricas, éstas escalas consisten en juicios o afirmaciones que se deben responder en términos prefijados como de acuerdo o en desacuerdo, si o no, etc. Las principales desventajas de

los métodos de lápiz y papel es la falta de validez externa, la precisión en la comprensión exacta del significado de las palabras empleadas y, tal vez el principal problema radique en la ambigüedad que se puede presentar hacia el objeto actitudinal. La mayoría de los estudios “miden las condiciones de discapacidad y no las actitudes hacia los individuos que presentan esas condiciones” (p. 42) (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, págs. 39 - 42)

Como ya se había mencionado, otra consideración importante con respecto a los métodos para para evaluar las actitudes radica en que estos pueden ser directos o indirectos (Verdugo, Arias, y Jenaro, 1994; Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, págs. 74-75).

Los métodos indirectos requieren de la inferencia o interpretación de los investigadores, estos métodos pueden “minimizar los sesgos ... asociados al conocimiento de estar siendo observado o evaluado” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 75). Entre estos métodos se encuentran: métodos fisiológicos, técnicas proyectivas, procedimientos solapados, observaciones conductuales.

Escalas de clasificación, listas de comprobación, metodología Q, rankings, entrevistas y cuestionarios de opinión son ejemplos de métodos directos de evaluación de las actitudes, son ampliamente conocidos y utilizados. La característica principal de estos métodos radica en que los participantes saben que sus actitudes están siendo evaluadas. Como inconveniente a estos métodos se consideran: sensibilización de la persona que responde, deseabilidad social, falseamiento consciente de las respuestas, tendencia a seleccionar puntuaciones medias o extremas, entre otras. Estos inconvenientes “provocan una falta de certeza hasta qué punto reflejan las verdaderas actitudes” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, págs. 75 - 76).

Thurstone, quien considera que las opiniones son “actitudes verbalizadas”, fue el primero en proponer un tipo de escala para medir actitudes, método que aunque actualmente se sigue utilizando, nunca ha sido el “procedimiento dominante para elaborar escalas” (Morales, Urosa, y Blanco, 2003, págs. 22 - 23).

Por el contrario, las escalas sumativas, o también denominadas escalas tipo Likert, son el tipo de escala que más se emplea en la medición de actitudes., “tal vez debido a la facilidad que ofrecen en cuanto a su uso, corrección e interpretación” (Verdugo, Arias, y Jenaro, 1994, pág. 34). También el procedimiento para hacer escalas tipo Likert es el “sistema más sencillo de construcción de escalas” (Morales, Urosa y Blanco, 2003, pág. 23).

Las escalas Likert se caracterizan por (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 77): Reflejar la opinión del participante, no hay respuestas correctas o incorrectas, solo reflejan una forma de ver y entender el mundo; cada enunciado o ítem es un “juicio formulado en forma declarativa”, se responde asignando un número o indicador entre opuestos; las escalas sumatorias deben incluir un número considerable de ítems, de los cuales se obtendrá un total que representa a la variable medida; miden un constructo o variable latente que varía en términos cuantitativos, y adopta diferentes niveles de intensidad, que van desde muy negativas o desfavorables a actitudes favorables o positivas; la finalidad de estas escalas es situar a la persona en un rango de concordancia con la actitud evaluada.

Para comprender las actitudes se requieren estrategias que consideren factores como los ocho señalados por Verdugo, Arias y Jenaro (1994, pág. 26): (1) Sujeto (persona que mantiene la actitud); (2) objeto (hacia quién va dirigida la actitud); (3) contexto

(condiciones bajo la que se presenta la actitud); (4) influencias (determinantes de las actitudes como experiencia previa); (5) consecuencias (efectos de las actitudes); (6) medición de las actitudes e investigación (cuestionarios, escalas, etc.); (7) formulaciones teóricas (conceptos, hipótesis, modelos); (8) consideraciones éticas (precauciones que se deben considerar cuando se realiza una evaluación o programa de modificación de actitudes).

Siguiendo a (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, págs. 22 - 23), las actitudes se pueden evaluar según sus componentes, el componente cognitivo puede ser evaluado mediante instrumentos tales como la lista de adjetivos y mediante el Diferencial Semántico. El componente afectivo expresado verbalmente puede evaluarse a través de métodos como el Diferencia Semántico, escalas tipo Likert o la técnica del Escalograma de Guttman. El componente afectivo expresado a través del arousal fisiológico puede evaluarse a través de la medición de respuestas del Sistema Nervioso Autónomo Simpático. El componente conductual, por su parte “suele medirse a través de escalas de distancia social y mediante la observación de los comportamientos que un sujeto manifiesta en una situación en la que está implicado el referente actitudinal” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 23).

Verdugo, Arias y Jenaro (1994), en su revisión histórica de la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad, indican que Mussen y Barker en 1943, (citados en Verdugo, Arias y Jenaro 1994, págs. 34 - 35), realizaron el primer intento para evaluar las actitudes hacia la discapacidad. En este intento usaron escalas para describir “presuntas características de personalidad” de personas con y sin discapacidad. Más tarde se elaboraron estudios actitudinales dirigidos a una discapacidad en específico: la ceguera. A partir de los años 60 se “inició la evaluación de las actitudes hacia otras discapacidades como deficiencias

auditivas, enfermedades mentales, etc. Hacia finales de dicha década, “los investigadores comenzaron a analizar las actitudes hacia la discapacidad en términos más amplios” (p. 35) En 1959 se elaboraron dos instrumentos para evaluar las actitudes hacia la discapacidad física. En 1960 Yuker, Block y Campbell publicaron: “*Attitude Toward Disabled Persons Scale (ATPD)*”, esta escala ha sido la más utilizada en su campo, ha sido también ampliamente estudiada y contrastada (p. 36). Por su parte, Siller, elaboró un instrumento: “*Disability Factor Scales*”, estas escalas evalúan las actitudes hacia diferentes tipos de discapacidad. Más tarde, este mismo autor, Siller, obtuvo siete factores, que han sido confirmados en otras investigaciones: 1. Tensión en las interacciones; 2. Rechazo de la intimidad, 3. Rechazo generalizado, 4. Virtuosidad autoritaria, 5. Consecuencias emocionales inferidas, 6. Identificación por lástima y 7. Limitaciones funcionales imputadas (p. 36). Después de estos esfuerzos por comprender las actitudes hacia la discapacidad, se elaboraron otros instrumentos. A partir del movimiento, denominado en los 70s de la integración, favoreció el desarrollo de escalas de actitudes, principalmente por parte de los profesores hacia la “integración en aulas ordinarias de alumnos con necesidades especiales” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, págs. 34 - 37)

Entre las escalas en habla inglesa más relevantes para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad destacan: “la *Attitude toward Disabled Persons Scale* (Yuker, Block y Youngg, 1966), la *Scale of Attitudes towards Disabled Persons* (Antonak, 1982), la *Mental Retardation Misconceptions Scale* (Antonak y Livnek, 1988) y la *Disabled Persons Scale* (Gething y Wheeler, 1992)” (Gonzálvez, Vicent y Sanmartín, 2018)

En la misma línea González, Vincent y Sanmartín (2018), destacan entre los instrumentos para evaluar las actitudes hacia la discapacidad para la población hispanohablante destacan: La Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), la Escala de Valoración de Términos Asociados (Aguado y Alcedo, 1999) y El Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (Alcedo, Gómez-Sánchez, Fontanil y González-García, 2013), este último para niños de entre 7 a 10 años.

La Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) destaca por ser ampliamente utilizada en investigaciones en Latinoamérica. Para México específicamente, Basuela (2009) analizó las propiedades psicométricas con una muestra (n=268) de estudiantes universitarios encontrando “adecuadas propiedades psicométricas para la población en México”.

Para la evaluar las actitudes hacia la discapacidad se utilizan generalmente métodos directos de evaluación, y en específico escalas de clasificación tipo Likert, a partir de las cuales “se pretende obtener una evaluación o juicio cualitativo basado en juicios personales. La respuesta de la persona evaluada indica la intensidad de su acuerdo o desacuerdo con cada ítem relativo al referente de la actitud” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 76). Las escalas pueden ser gráficas, numéricas o verbales.

Siguiendo a Arias, Verdugo, Gómez y Arias, (2013, pág. 77), a pesar de que las escalas de estimación sumatoria son los métodos más utilizados y que más información han aportado, es necesario seguir desarrollando instrumentos con suficiente validez y fiabilidad, debido a los sesgos que se pueden presentar y que son claros inconvenientes de este tipo de evaluación.

1.5 Modificación de actitudes: estrategias y evidencias

Lamentablemente, las actitudes hacia las personas con discapacidad no siempre son favorables. Lo ideal sería aprender, desde niños en el seno de la familia, actitudes inclusivas, pero dado que no siempre es así, se ha hecho necesario profundizar en la investigación y realizar programas que busquen modificarlas efectivamente. Aquí revisamos los hallazgos más importantes.

Como ya habíamos señalado en un apartado anterior, Verdugo, Arias y Jenaro, (1994, pág. 26), distinguen lo que constituye una actitud positiva y una negativa, recordando: Las actitudes positivas son “aquellas que promueven la capacidad para llevar a cabo transacciones con el entorno que desemboquen en el mantenimiento de uno mismo, el crecimiento y mejora” (Johnson y Johnson, 1986, citados en (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 26). Las actitudes inapropiadas son “aquellas que dan lugar a una vida problemática, debido a la disminución de las habilidades para el mantenimiento de uno mismo, para el desarrollo de formas de vida constructivas y saludables y para el crecimiento como persona” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 27).

Es en la década de los 70's del siglo XX cuando, se dispara el interés científico por modificar las actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 49; Flórez, Aguado, y Alcedo, 2009, pág. 85). A partir de entonces se han realizado importantes esfuerzos con la finalidad modificar las actitudes, aunque los resultados han sido diversos debido principalmente a deficiencias metodológicas. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 27).

Gartrell, (citado en Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 49) realizó un estudio comparativo de las diferentes investigaciones que abordan el tema de estrategias para modificar las actitudes, y descubrió importantes diferencias y deficiencias metodológicas. Sin embargo y de acuerdo con Verdugo, Arias y Jenaro, (1994, pág. 49) se destaca que: “parece existir un acuerdo generalizado en que un factor esencial para el éxito de una estrategia de modificación de actitudes es el establecimiento de un estatus de relaciones igualitarias” entre las personas que tienen una discapacidad y aquellas que no la tienen.

Verdugo, Arias y Jenaro (1994, pág. 52; UNICEF México, 2016) señalan que las estrategias para modificar actitudes tienen como objetivo: (1) Proporcionar información sobre la discapacidad; (2) Incrementar el nivel de bienestar de las personas que presentan una discapacidad; (3) Fomentar la empatía hacia la persona con discapacidad; (4) Facilitar una conducta adecuada hacia las personas con discapacidad.

Un estudio realizado por Flórez, Aguado y Alcedo (2009) revisa setenta y tres programas de intervención para el cambio de actitudes entre los años 1972 y 2009 (pág. 86), se observa que las estrategias más utilizadas en la intención del cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad utilizan diversas técnicas. Rescatamos aquí once técnicas mencionadas por investigadores destacados en el área (véase resumen en Tabla 12).

Tabla 12. Estrategias para modificación de actitudes

Estrategias
<ul style="list-style-type: none">• Contacto y exposición con personas con discapacidad• Información o exposición directa• Experiencias no académicas en pequeños grupos• Equipos de trabajo colaborativo• Entrenamiento en habilidades interpersonales• Simulación de discapacidades• Programa de tutoría por iguales

- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Juegos y videojuegos
- Instrucción sobre instrumentos o ayudas técnicas
- Discusiones en grupos y ejemplos hipotéticos

Fuente: Elaboración propia a partir de (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; González, Vicent y Sanmartín, 2018; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994)

Exponemos a continuación las características más relevantes de las diferentes estrategias.

1. Contacto y exposición a las con personas con discapacidad. Es la estrategia más usada para promover el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad. Esta estrategia puede ser estructurada o no estructurada, sin embargo, parece ser más efectiva cuando el ambiente es estructurado, continuo e intenso, “de forma que permita conocer todas las potencialidades de la persona con discapacidad” (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009, pág. 88; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 52)

2. Información o exposición indirecta. A través de métodos audiovisuales como películas, informativos, cursos, libros, etc. Aunque, como advierten Verdugo, Arias y Jenaro (p. 53), los efectos de esta intervención pueden ser a corto plazo, por lo que es ideal combinarlos con otras estrategias. (González, Vicent y Sanmartín, 2018; Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994)

3. Experiencias no académicas en pequeños grupos. Se permite el trabajo con pares con discapacidad, se propone que esta estrategia puede modificar los valores en relación a la discapacidad. (González, Vicent y Sanmartín, 2018; Flórez, Aguado y Alcedo, 2009)

4. Equipos de trabajo colaborativo. Consiste en el establecimiento de objetivos y consecución metas en conjunto. Esta estrategia tiene resultados significativos y duraderos en el tiempo. (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; González, Vicent y Sanmartín, 2018).

5. *Entrenamiento en habilidades interpersonales*. En esta estrategia “los compañeros de los niños con discapacidad pueden de una forma dirigida enseñarles habilidades sociales”, (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009, pág. 92; González, Vicent y Sanmartín, 2018)

6. *Simulación de discapacidades*. Incluye el juego de roles simulando alguna discapacidad, tanto como para quien simula como para los observadores; la experiencia vicaria parece tener efecto positivo para el cambio de actitudes. (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; González, Vicent y Sanmartín, 2018; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 55)

7. *Programa de tutoría por iguales*. Consiste en la tutoría de un alumno sin discapacidad a un alumno con discapacidad, esta estrategia parece tener beneficios para ambos en el ámbito académico, mejora el autoconcepto y las actitudes escolares. (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; González, Vicent y Sanmartín, 2018)

8. *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. De acuerdo con González, Vicent, y Sanmartín, las TIC parecen tener un importante impacto cuando son empleadas para el cambio de actitudes. La declaración de Salamanca indica que se debe utilizar la tecnología y los medios de comunicación como herramientas para “fomentar las actitudes favorables para la inclusión social de las personas con discapacidades” (2018, pág. 14). Gran cantidad de estudiantes de magisterio en España considera que “las TIC favorecen el proceso de enseñanza - aprendizaje de las personas con discapacidad debido a que mejoran la motivación, la concentración y la participación de este tipo de alumnado” (Ballesta, Lozano y Cerezo, 2014; Pegalajar, 2015; Sánchez-López, Andrés y Soriano, 2014, citados en González, Vicent, y Sanmartín, 2018, pág. 15)

9. *Juegos y videojuegos*. Se ha probado la eficacia de los juegos y videojuegos en la sensibilización hacia la discapacidad (Gonzálvez, Vicent y Sanmartín, 2018)

10. *Instrucción sobre instrumentos o ayudas técnicas*. Siguiendo a Verdugo, Arias y Jenaro, esta estrategia consiste en presentar y explicar a todos los alumnos ayudas técnicas y su funcionamiento para las personas que tienen alguna discapacidad, puede ser incluso de ayuda que un profesional lo explique para que todos comprendan (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 55).

11. *Discusiones en grupos y ejemplos hipotéticos*. Estas estrategias implican que se discutan temas relacionados directamente con la discapacidad, cuando se realizan de manera estructurada, se puede lograr una importante reflexión por parte de todos los participantes, así como la expresión de ideas y sentimientos (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 58)

Las estrategias anteriores se pueden usar conjuntamente. Tal es el caso del programa desarrollado por Aguado, Flórez y Alcedo (2004), dicho programa se trata de una intervención para el cambio de actitudes, en dónde se complementan: información directa e indirecta, contacto y experiencia e información sobre ayudas técnicas en sesiones con discusión guiada. Los investigadores dieron seguimiento durante tres años, comprobando que los resultados parecen permanecer en el tiempo.

En relación con el contacto y frecuencia del contacto con personas con discapacidad, las investigaciones arrojan que el contacto regular y actividades tanto planeadas y estructuradas enfocadas a promover la aceptación como las no estructuradas y de carácter más espontáneo con niños con discapacidades contribuyen al desarrollo de actitudes

positivas hacia las personas con discapacidad. Aunque es importante mencionar que algunos estudios reflejan que mayor frecuencia y las actividades planeadas pueden tener mejores resultados. El contacto con personas con discapacidad puede lograr el desarrollo de actitudes más favorables y que se mantienen a lo largo del tiempo. (Diamond; Donaldson; Esposito y Red, citados en Dyson, 2005, págs. 96 - 97; Flórez, Aguado, y Alcedo, 2009).

Por su parte Blanco y Huguet, (2011) obtuvieron resultados positivos en el cambio de actitudes a través de su intervención con “La carpeta de sensibilización”, elaborada por ellos mismos, como un recurso para la inclusión de las personas con discapacidad visual a través de la sensibilización de todos los alumnos.

De la investigación realizada por Flórez, Aguado, y Alcedo (2009), en dónde se analizan diversos programas para el cambio de actitudes, se concluyó: la técnica más empleada es el contacto directo con personas con discapacidad, seguido de la técnica de información; las poblaciones hacia quienes van dirigidos estos estudios son en su mayoría alumnos de educación primaria y secundaria, con menos frecuencia programas dirigidos a niños en educación infantil; la mayor parte de los programas se enfocan hacia la discapacidad física; se reporta que la técnica con mayor éxito es el contacto, cuando éste es estructurado, potencia interacciones positivas y estimulantes y a su vez permiten conocer las potencialidades de la persona con discapacidad.

Investigaciones realizadas concluyen que programas para el cambio de actitudes tienen resultados favorables y duraderos. (Aguado, Alcedo, y Arias, 2008; Aguado, Flórez, y Alcedo, 2004; Campbell, Gilmore, y Cuskelly, 2003; Shevlin y Mona, 2010; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

Un claro desafío para el cambio de actitudes en México es la investigación dentro del país de programas e intervenciones para el cambio de actitudes hacia la discapacidad y hacia las personas con discapacidad.

Existe muy poca documentación relativa a programas de intervención para la modificación de actitudes en México. En el repositorio de tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se encuentran un par de tesis para obtener el grado de Licenciatura cuyo tema está relacionado directamente con la intervención para la modificación de actitudes:

- “Taller para promover actitudes positivas de los docentes de educación preescolar hacia los alumnos que presentan una discapacidad en los jardines de niños” (Coquis, 2017). Esta tesis consiste en la elaboración de un taller, del cual no se publicaron los resultados de la intervención.
- “Propuesta de interacción estudiantil para modificar las actitudes de alumnos regulares de Bachillerato hacia la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en escuela regular” (Vázquez, 1996), de dicha intervención realizada con una muestra de 254 participantes, se concluye que los resultados de la intervención fueron favorables.
- Sandoval, Pérez; Martínez, Del Valle y Pineda, (2017) elaboraron una línea del tiempo en la que pueden observarse eventos que han dado pie a la construcción actual de la discapacidad en el país. Resulta evidente la inversión por parte de gobiernos e instituciones para trabajar en favor de equidad en el país, sin embargo, también es evidente que la sociedad mexicana aún tiene muchos prejuicios y la discriminación puede limitar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Resulta fundamental, por tanto, dirigir la investigación hacia aspectos más prácticos de intervención para la modificación y cambio hacia actitudes más favorables.

2 CAPÍTULO 2. INCLUSIÓN EDUCATIVA O EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este capítulo profundizamos en la comprensión de la educación inclusiva. Analizamos los conceptos que construyen su definición y los componentes básicos de la educación inclusiva. Además, hacemos un recorrido histórico por el mundo y en especial por México para comprender en estado actual de la inclusión y las etapas por las que se ha pasado hasta llegar al día de hoy. Resulta fundamental revisar evidencias que indiquen el estado actual de la inclusión en los colegios, centros y cualquier otro espacio educativo.

También es materia de este capítulo indagar en las actitudes hacia la educación inclusiva, ya que, si bien en el capítulo anterior nos aproximamos al tema de las actitudes hacia la discapacidad, comprender las actitudes hacia la educación inclusiva nos dará un panorama más amplio de la inclusión de otras minorías o personas vulnerables a la exclusión por la razón que sea. Concluimos este capítulo revisando las principales estrategias y programas que se han desarrollado tanto a nivel internacional como en específico en México, para fomentar y apoyar la creación de espacios y centros más inclusivos. Evidentemente resaltamos la importancia del *Index for Inclusion*, por dos razones principales, primero porque es uno de los documentos más importantes y representativos en el campo de la inclusión educativa, sino es que de la educación en general; y segundo, porque en el marco de esta investigación emplearemos sus principios para comprender detalladamente a la inclusión educativa.

2.1 El concepto de inclusión educativa y sus componentes

Partimos de una de las definiciones, sin duda, más empleada para la comprensión de la educación inclusiva:

“La educación inclusiva es un proceso de abordaje y respuesta ante la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de aumentar su participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión desde dentro y fuera del entorno de la educación. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y niñas". (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2005, pág. 13).

Por su parte Echeita (2008, pág. 13), apunta respecto a la inclusión:

“La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad —incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado”.

Ainscow, Booth y Dyson (2006, pág. 297) proponen tres aspectos fundamentales que están superpuestos o interrelacionados para la comprensión del concepto de inclusión

educativa: (1) la reducción a las barreras del aprendizaje y participación de todos los estudiantes, (2) aumentar la capacidad de las escuelas para atender a la diversidad de estudiantes en sus comunidades locales y que todos sean tratados como de igual valor, y (3) la puesta en acción de valores inclusivos en la educación y en la sociedad.

Para definir a la inclusión y en específico a la educación inclusiva resaltan conceptos que son indispensables para su comprensión, pensamos en términos como: diversidad, flexibilidad, cambio, aprendizaje, currículo, actitudes, capacitación, políticas, comunidad, valores, y un largo etcétera. (Booth y Ainscow, 2000, págs. 44 - 46) hacen una importante reflexión en torno a los términos que utilizamos y como estos pueden contribuir o no a la educación inclusiva. Por su parte, Verdugo, Gómez y Navas (2013, págs. 24 - 26) reflexionan acerca de los cambios en los términos que se empleaban para referirse a las personas con discapacidad. De acuerdo con estos autores, las leyes se modificaron por ejemplo para hablar de discapacidad en lugar de minusvalía, sin embargo y a pesar de las leyes, aún se utilizan muchos términos de forma incorrecta e incluso de manera ofensiva, por lo que invitan a los profesionales a ser cuidadosos y “utilizar un lenguaje preciso, no peyorativo, que favorezca actitudes de comprensión y apoyo” (pág. 26).

Reflexionar acerca de los conceptos utilizados es un importante ejercicio para mejorar las culturas, políticas y prácticas en un centro educativo. Por ejemplo, el empleo de los términos “necesidades educativas especiales o individuales”, contra la utilización de términos más cercanos al modelo universal como “barreras a la presencia y/ o a la participación”. El primer concepto implica que son las personas quien tiene necesidades especiales o diferentes, la mirada esta puesta sobre las personas, en tanto que pareciera

que son las personas responsables de las dificultades a las que se enfrentan. En cambio, cuando se hace uso del segundo concepto, la mirada se centra en el entorno y su interrelación con las personas o usuarios de un servicio, y es el entorno el que debe modificarse para que permita la accesibilidad y participación de todos. (Booth y Ainscow, 2000). Aunque resulta importante señalar que más allá de la terminología, es “imprescindible modificar los valores y las actitudes que subyacen a tales expresiones, evitando reducir el asunto a una cuestión meramente terminológica” (Verdugo, Gómez y Navas, 2013, pág. 25)

Al pensar en inclusión pensamos en diversidad. La *diversidad* es una condición inherente a la humanidad. Las personas somos tan diversas como lo queramos plantear. La consciencia de diversidad resulta fundamental en la educación, esta no es exclusiva del alumnado.

“La diversidad no solo se aprecia en los niños que asisten a las aulas de educación infantil (desarrollo, capacidad, intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, contexto social, historia previa, etc.), sino que también está presente en sus familias (estructura, pautas y estilos de crianza, expectativas educativas, cultura, idioma, procedencia, nivel socio-cultural, historia previa, etc.), en los profesores (experiencia, formación, actitudes, estilos docentes, áreas de especialización, etc.), en los equipos directivos (número, estilo, liderazgo, conocimiento, experiencia, etc.) y en el resto de personal de la escuela. La diversidad es algo que se hace extensivo a todos los miembros de la comunidad educativa” (Grande y González, 2015, pág. 148).

“La inclusión es un proceso dinámico para responder positivamente a la diversidad y percibir las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005, pág. 12). En este sentido, la inclusión busca dar solución a la diversidad, de tal manera que da respuestas adecuadas al amplio espectro de alumnos en un contexto determinado, por lo tanto, la inclusión no se trata de cómo algunos niños se adaptan o integran a la educación general sino como los sistemas educativos se transforman para responder a la diversidad de alumnos. Si bien, se debe prestar atención especial a proporcionar estrategias o modificar los sistemas para que personas con discapacidad (física, cognitiva, emocional o social), o alguna situación específica puedan participar del aprendizaje y obtener resultados exitosos de dicha participación. (pág. 15).

La educación inclusiva es planteada como un desafío para que alumnos, estudiantes y toda la comunidad educativa “se sientan cómodos” con la diversidad, y ésta sea vista como un factor que enriquece el aprendizaje. (UNESCO, 2005, pág. 15).

Booth y Ainscow, (2002, pág. 3) también hacen hincapié en que la inclusión mira a “todos los estudiantes”. En su trabajo: *Index for Inclusion*, estos autores señalan que frecuentemente la inclusión se asocia a los alumnos con discapacidad o a aquellos de quienes se consideran “tienen necesidades educativas especiales”, sin embargo, desde su perspectiva, la inclusión implica a todos los estudiantes, entendidos como niños, adolescentes o jóvenes, independientemente de su edad.

Estas autoridades en el tema, quienes consideran que el concepto de inclusión es complejo, señalan otro concepto clave para poder comprender el concepto de inclusión. (Booth y Ainscow, 2002, págs. 2 - 3). De acuerdo con Booth y Ainscow, la palabra

cambio es clave. La inclusión, desde esta mirada, es el “interminable proceso de aumentar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes”. Y para el cambio es necesaria la *flexibilidad*. Siguiendo a la (UNESCO, 2005, pág. 17) ésta es una condición fundamental para poner ante todo las necesidades e intereses del alumnado en un ambiente donde los niños y niñas se sientan seguros y puedan desplegar una apropiada autoestima, en dónde puedan expresarse libremente y saberse valiosos.

A partir de las ideas anteriores es posible afirmar acerca de la inclusión, que es fundamental considerar el cambio y la flexibilidad como características propias de una filosofía inclusiva. Una escuela será inclusiva en la medida en que esté constantemente cambiando y revisando sus procesos.

Para que exista inclusión es necesario que también exista *calidad en la educación*, misma que suele asociarse a factores como los resultados medibles obtenidos por ejemplo en los exámenes de fin de ciclo, o en factores como la infraestructura física o tecnológica con la que cuenta un colegio. Sin embargo, la calidad educativa va mucho más allá de eso. La calidad en la educación implica que “todos los niños se sientan bienvenidos y en dónde la diversidad y la flexibilidad sean ingredientes importantes para el desarrollo personal y crecimiento para todos” (UNESCO, 2005, pág. 17). Este aspecto debe ser tomado en cuenta cuando se busca remover la disparidad entre la calidad de los colegios privados y los colegios públicos. Además, desde la mirada de la inclusión, para que un colegio sea de calidad, asegura la UNESCO (pág. 25), este debe asegurar las oportunidades de participación de las personas y de los grupos en la sociedad. Centrarse en la calidad implica identificar y eliminar barreras, así como crear estrategias que favorezcan la

participación plena de todas las personas, poniendo especial atención en los grupos que son particularmente vulnerables (UNESCO, 2005).

Para la educación de calidad, se hace indispensable considerar la accesibilidad al centro, aunque por supuesto, no basta con poder acudir a la escuela, es importante poder participar de todas las actividades en un entorno seguro y que propicie el desarrollo adecuado para todos los estudiantes al menos en los ámbitos cognitivo, emocional y social. Los términos presencia y participación deberían ser inherentes a la educación y, sin embargo, es posible encontrarse con barreras para su cumplimiento en mayor o menor medida en centros escolares alrededor del mundo.

El concepto “*Barreras a la presencia, a la participación y al aprendizaje*” resulta un importante concepto para la transición hacia una educación inclusiva. El uso de este término “puede ayudar a resolver las dificultades educativas asociadas a la, lamentablemente habitual, tarea de identificar a ciertos estudiantes como con necesidades educativas especiales” (Booth y Ainscow, 2000, pág. 44).

Las barreras son todos aquellos aspectos que dificultan la presencia, participación o aprendizaje de todos los estudiantes en el aula, en actividades escolares o extraescolares. Algunos alumnos son más vulnerables a estas barreras, por lo que se debe asegurar la eliminación de las barreras que puedan afectarlos especialmente, para así asegurar la equidad en la educación.

La exclusión social es definitivamente una de las principales barreras en las sociedades actuales. No únicamente en los ámbitos de la presencia y participación en la educación, sino también en los ámbitos de participación en la vida cotidiana, en el trabajo, etc. Los

grupos más susceptibles o vulnerables son aquellos que históricamente han sido asilados, marginados o excluidos, por ejemplo, personas con discapacidad, mujeres, migrantes, personas de la diversidad sexual, minorías religiosas, personas en situación de pobreza o pobreza extrema, ancianos, niños y personas que viven en zonas de conflicto o guerra, etc. cada centro y persona podrá preguntarse en relación a la sociedad y en las comunidades a las pertenecemos, ¿quién es vulnerable en este momento y por qué?, ¿cómo es posible erradicar las barreras?

Cuando las actitudes y valores son positivos y facilitan la inclusión, sirven como base indispensable para el logro de las metas, cuando las actitudes y valores son contrarios a los principios de la inclusión representan probablemente la principal barrera para el éxito de los esfuerzos para lograr a inclusión. Otras barreras para el éxito de la educación inclusiva son: falta de comprensión, falta de habilidades necesarias, recursos limitados y organización inadecuada (UNESCO, 2005, pág. 20).

Una vez superadas o al menos minimizadas las barreras, la educación no lo es sin aprendizaje. La educación inclusiva no es solo asegurarse la asistencia y participación de todos en el aula, sino también, asegurarse de que todos los alumnos tengan éxito en sus experiencias de aprendizaje, sensación de logro y adquisición de conocimiento. El currículo es el mapa que indica en dónde está y cómo se llega al aprendizaje, es en el currículo en dónde se plasman los objetivos de aprendizaje del alumnado.

Resulta, por tanto, fundamental revisar el currículo y modificarlo de acuerdo con los objetivos y valores de la inclusión. Siguiendo a (Echeita, Simón, López, y Urbina (2013, págs. 329 - 330), la educación básica “busca influir en el aprendizaje de las competencias que se estima serán necesarias para el buen desempeño personal y social de los futuros

ciudadanos”. Ante ese panorama, Echeita, Simón, López, y Urbina, reiteran que el currículo debe contemplar la sostenibilidad y la diversidad.

El currículo debe ser favorable para todos los estudiantes. Antes del modelo de la educación inclusiva se planteaba que todos los alumnos debían aprender los mismos contenidos, en el mismo tiempo y con los mismos métodos.

“El significado del curriculum escolar puede ser visto desde dos planos complementarios; por un lado se refiere a las intenciones educativas, a las actividades de aprendizaje planificadas y a cómo unas y otras se estructuran en cada asignatura; por otro lado, puede también denotar todo aquello que los estudiantes y los adultos aprenden a través de su experiencia en sus centros escolares. Cómo aprendemos y enseñamos debe formar parte de este curriculum menos formal” (Booth y Ainscow, 2000, pág. 38).

Si bien el currículo ideal debe atender y estar dirigido a la diversidad, en ocasiones para eliminar las barreras al aprendizaje, resulta necesario realizar adecuaciones o adaptaciones, especialmente cuando las políticas nacionales no permiten flexibilidad con el currículo o cuando por alguna razón el currículo no fue diseñado para todos los estudiantes. Las adecuaciones curriculares pueden ser individuales, para un grupo de alumnos o para todo el grupo y realizarse dentro de un salón de clases regular, sin necesidad de que el alumno para quien se hicieron las adecuaciones deba ser excluido, segregado o se sienta incómodo.

Los recursos para lograr la inclusión pueden ser recursos humanos o materiales, una adecuada reflexión acerca del uso que se da a los recursos aumentará las probabilidades

de éxito en los objetivos planteados por el colegio. Suele darse demasiada importancia a los recursos materiales con los que cuenta un centro, y es que, sin duda, los apoyos tecnológicos, instalaciones, materiales de ayuda y otros, resultan de gran ayuda para eliminar las barreras. Un producto de apoyo es “cualquier dispositivo que pueda facilitar la estructura y/o función [...], la ejecución de actividades [...] o simplemente modificaciones del entorno que reduzcan o eliminen las restricciones en la participación” (Díez, Thais, y Pereira, 2013, pág. 423).

No obstante, son los recursos humanos, las personas quienes a través de valores inclusivos y actitudes favorables a la inclusión pueden lograr realmente cambios importantes para la comunidad educativa a la que pertenecen. Los recursos humanos son toda la comunidad educativa, todas las personas involucradas de alguna manera con el centro, resulta evidente nombrar a estudiantes, maestros, directivos, profesionales de apoyo, padres de familia, incluso administrativos del colegio o personal de intendencia; además de involucrar a estos colectivos, un centro debe evaluar su impacto y relación con la comunidad más cercana, vecinos, por ejemplo.

“Es en la mente y, también en los corazones ..., donde debemos construir los baluartes de la inclusión, esto es, las concepciones psicopedagógicas, las actitudes y los valores que los lleven a una acción educativa que perciba la diversidad de estudiantes que aprenden como algo natural, como un desafío y no como un problema” (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013, pág. 332).

No deben darse por sentados los valores de la educación inclusiva: igualdad, participación, sostenibilidad, honestidad, respeto a la diversidad, compasión, amor, sabiduría, alegría, no violencia, etcétera.

“Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción [...] el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a las acciones y los valores de la inclusión de la mejor manera posible” (Booth citado en Echeita, Simón, López y Urbina, 2013, pág. 334).

Más allá de los conceptos anteriores, la comprensión profunda de la inclusión debe hacer alusión a los derechos básicos de las personas, a los valores y nuestra comprensión de lo que es una persona. En todo caso, para la UNESCO, la educación inclusiva es un *derecho humano*. Más allá de ser solamente un proceso, la inclusión educativa es considerada un movimiento, una filosofía. Desde el mismo lugar Ainscow, Booth y Dyson, (2006, pág. 297) consideran que la inclusión no es un aspecto de la educación o una política para la educación, sino una forma prioritaria de comprender el desarrollo de la educación y de la sociedad.

La educación está fundamentada en tres principios: (UNESCO, 2005, pág. 12): (1) Acceso a la educación gratuita y obligatoria; (2) Igualdad, inclusión y no discriminación; (3) El derecho a la educación de calidad, contenidos y procesos. Al respecto, la UNESCO hace referencia a la Declaración de Los Derechos Humanos en dónde consta:

“Toda persona tiene derecho a la educación ... La educación será gratuita, al menos en las etapas elemental y fundamental. La educación elemental será obligatoria. La educación se dirigirá al desarrollo pleno de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Promoverá el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos, y promoverá las actividades de las

Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (art. 26 – Declaración Universal de los Derechos Humanos, citado en UNESCO, 2005, pág. 12)

Nosotros creemos que esta filosofía va más allá de las escuelas e instituciones y se traslada a la todos los ámbitos posibles de participación social.

A forma de resumen y para comprender la inclusión deben tenerse en cuenta cuatro elementos clave (Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2005):

1. *La inclusión es un proceso*: se debe comprender a la inclusión como un proceso interminable para dar respuestas a la diversidad. En este proceso se aprende a vivir con las diferencias y se aprende a aprender de las diferencias (Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2005, pág. 15)
2. *La inclusión implica identificar y remover las barreras para el aprendizaje*. Es necesario “sacar a luz” las barreras que reforzadas por distintas culturas escolares limitan la presencia el aprendizaje o la participación de algunos alumnos (Echeita, 2008, pág. 11). Esto implica la necesidad de recopilar información, evaluarla y emplear los resultados para mejorar las políticas y las prácticas que pueden corresponderse con una barrera para el aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2005, pág. 15).
3. *La inclusión es acerca de la presencia, participación y logros de todos los estudiantes*. Presencia se relaciona con el lugar al que asisten los niños y dónde se educan, obviamente desde la posibilidad de asistir frecuentemente, pero la inclusión implica muchísimo más que esto, también la posibilidad de participar activamente, en dónde la calidad de la participación (con un sentimiento real de

pertenencia y de ser capaz de aportar a la comunidad) y esto conlleva a logros entendidos como los resultados del aprendizaje no únicamente reflejado en los exámenes sino en todo el currículo (Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2005, pág. 15).

4. *La inclusión implica poner especial atención a los grupos de estudiantes vulnerables a la marginalización, exclusión o lograr un bajo rendimiento.* Este aspecto hace referencia a la responsabilidad moral de asegurarse que aquellos que están en riesgo de ser excluidos o por alguna razón son más vulnerables son monitoreados y cuando es necesario, se toman las medidas requeridas para asegurar su presencia, participación y logros (Echeita y Ainscow, 2010; UNESCO, 2005, pág. 16).

La educación de calidad promueve una educación para todos, en donde el alumno es el centro del aprendizaje y la enseñanza, en donde es motivado tomando en cuenta las diferentes formas de aprender, sus sentimientos, y habilidades. En la educación de calidad se desalienta evaluar únicamente a través de promedios (UNESCO, 2005, pág. 25).

Para alcanzar la inclusión es necesario tener en cuenta las tres dimensiones de inclusión: crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. La propuesta de dichas dimensiones fue elaborada por Booth y Ainscow (2002), documento fundamental en relación a la inclusión educativa, el cual abordamos más adelante.

Para lograr experiencias de inclusión exitosas, además, resulta relevante eliminar algunas concepciones erróneas en torno a la inclusión como son: la inclusión es costosa; para

implementar la inclusión se requiere primero que las actitudes de la sociedad a la inclusión cambien; la inclusión es un concepto teórico positivo, pero no es práctico; se requieren habilidades y capacidades difíciles de adquirir; la inclusión solo concierne a las personas con discapacidad, etc. (UNESCO, 2005, pág. 22).

Para lograr el éxito en la inclusión, además de actitudes y valores favorables a la misma, se requieren de otros factores como: claridad de propósito, objetivos realistas, motivación, apoyos, recursos, evaluación, medidas que favorezcan directamente a los niños, impacto real en las políticas, prácticas, ideas y creencias, reducir la discriminación, colaboración entre el gobierno y la población, desarrollar y fortalecer el sistema educativo, pedagógico y tecnológico (UNESCO, 2005, págs. 20 - 21). Para impulsar la inclusión es necesario: Movilizar la opinión pública, comprender la situación específica por localidades, lograr acuerdos, revisar las leyes, apoyar proyectos globales y locales, etc. (UNESCO, 2005, pág. 16).

2.2 Breve visión histórica de la inclusión educativa

La educación es un privilegio que no siempre ha sido para todos. Históricamente siempre han existido personas excluidas de este derecho y la humanidad ha tenido que pasar por mucho para siquiera reconocer la educación como un derecho humano.

Los motivos por los que las personas han sido excluidas de la educación son diversos: sexo, raza, origen étnico, lengua, religión, razones políticas, ascendencia, condición económica, patrimonio, origen social, discapacidad, entre otros (UNESCO, 2012; UNESCO, 2005).

Es hasta que se reconoce la educación como un derecho humano, que las sociedades comienzan a realizar esfuerzos para que dicho derecho sea una realidad. Los esfuerzos realizados hasta el momento no han sido suficientes para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes vulnerables a la segregación o marginación y a la exclusión. Sin embargo, a raíz de estos esfuerzos es que nace el paradigma actual de la inclusión y que se han erradicado muchísimas barreras para facilitar el acceso de todos a la educación.

2.2.1 Evidencias internacionales

Sabemos que la inclusión tiene sus orígenes en la denominada “Educación Especial”, aunque bien podría situarse en 1948, con la declaración de los derechos humanos y en específico en 1989 con el reconocimiento mundial de los derechos de los niños en donde se hace patente el derecho de todos los niños a la educación. La educación especial surge como respuesta a la necesidad de atender a alumnos con discapacidad o con dificultades para aprender. El paradigma de la inclusión ha sustituido, o busca sustituir al término de educación especial, ya que la inclusión postula la educación para todos, independientemente de las características de los estudiantes. Esto implica la generación de espacios adecuados, amigables, y en general, adecuados para el aprendizaje de todos los estudiantes, siendo esta una condición necesaria para asegurar la calidad educativa (UNESCO, 2005, págs. 9 - 14).

A partir de la Declaración de Jomtien en 1990, tienen lugar discusiones de carácter internacional en el programa de las Naciones Unidas (ONU), en este momento en que se plantea como objetivo fundamental de los países miembros la “Educación Para Todos” (EFA, por sus siglas en inglés: “*Education for all*”). La “Educación Para Todos” plantea la necesidad u obligatoriedad de asegurarse que todos los niños tengan acceso a educación

básica de calidad (UNESCO, 2005, págs. 9 - 10). Se asume, después de esta declaración que para el lograr la Educación Para Todos, se requiere el compromiso de las Naciones, de instituciones internacionales y locales, así como los propios colegios para: iniciar y desarrollar debates acerca de los derechos de las personas; identificar y encontrar soluciones prácticas para lograr la educación de calidad; elaborar mecanismos que permitan identificar a los niños que no acuden al colegio para favorecer su inclusión, entre otros (UNESCO, 2005, pág. 13).

En 1993, la ONU especifica en las reglas generales sobre la igualdad de las personas con discapacidad, afirma no únicamente el derecho a la educación de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad, sino además señala que dicha educación debe darse en “entornos escolares integrados” y en “entornos escolares generales” (UNESCO, 2005, pág. 14).

Solamente unos años más tarde de la declaración de Jomtien, en 1994, con la Declaración de Salamanca, se promueve un marco de referencia que señala las políticas y prácticas que se sugieren para avanzar en la educación para todos (UNESCO, 2005, pág. 9). Es, la Declaración de Salamanca (junto con el marco de acción que la acompaña), probablemente uno de los documentos internacionales más importantes en relación a educación especial - inclusiva, al menos es el documento en dónde se sustentan los primeros cambios para lograr una sociedad realmente inclusiva. Al respecto, la UNESCO señala que en esta declaración consta que “las escuelas regulares con orientación inclusiva son los medios más efectivos para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (2005, pág. 9).

La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para la Educación de Necesidades Especiales proclama: “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencia de España; Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, pág. viii).

En dicho documento constan los principios de lo que se ha transformado en la actual educación inclusiva. Ciertamente la noción de aprendizaje todos juntos en una misma aula, y reconociendo la diversidad es la noción básica actual que rige los principios de educación para todos:

“El principio fundamental que rige a las escuelas integradoras es que todos [sic] los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela” (UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencia de España; Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, págs. 11 - 12).

Por su parte la UNESCO, citando a la declaración señala:

“Las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo... esto debe incluir a niños discapacitados y superdotados, niños de la calle y trabajadores, niños de lugares remotos o poblaciones nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otras áreas o grupos desfavorecidos o marginados” (2005, pág. 14).

Años más tarde, en el Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar en el año 2000, se establecieron las metas para el desarrollo en el milenio. En este foro se hizo especial énfasis en las niñas, ya que por cuestiones de género son más vulnerables a no tener acceso a una educación de calidad (UNESCO, 2005).

Los objetivos planteados en Dakar para lograr la Educación Para Todos son: 1) Ampliar y mejorar la educación integral, especialmente en la primera infancia para aquellos en riesgo de ser marginados o excluidos; 2) asegurar que para el año 2015 todos los niños, especialmente las niñas, niños en circunstancias difíciles o aquellos que pertenecen a minorías étnicas tengan acceso a una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad; 3) Asegurar que las necesidades de aprendizaje de los jóvenes son equitativas y apropiadas para el aprendizaje de habilidades para la vida; 4) también para el año 2015 lograr una mejora del 50% en alfabetización de adultos, especialmente de las mujeres; 5) Eliminar la disparidad de género en educación primaria y secundaria para el año 2005 y para el año 2015 lograr la igualdad de género; 6) Mejorar todos los aspectos de la educación para alcanzar la calidad de la educación asegurando la excelencia y que todos obtengan resultados de aprendizaje reconocibles y medibles especialmente en alfabetización, aritmética y habilidades para la vida.

En Gran Bretaña, en marzo del 2000, Tony Booth y Mel Ainscow publicaron el *Index for Inclusion*, que es sin duda un referente para la inclusión educativa en nuestros días. El *Index* supone “un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación: se abandona la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales para avanzar hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2012, pág. 23).

También en el año 2000 se llevó a cabo la Cumbre del Milenio, en la misma uno de los objetivos planteados fue asegurar que para el año 2015 la enseñanza primaria para todos.

En 2001 se establece dentro de las metas de la Educación Para Todos (EFA) la Inclusión como objetivo a lograrse.

En 2005 en las metas de la Educación Para Todos (EFA) se hace especial énfasis en promover los derechos de las personas con discapacidad y la integración de la discapacidad en las metas de desarrollo.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se llevó a cabo por la Organización de las Naciones Unidas en 2006, en dónde se determina la obligación de ofrecer y el derecho de todas las personas con discapacidad a recibir educación primaria y secundaria.

La agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea como uno de sus objetivos: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos... garantizar el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los

pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional” (SEP, 2018, pág. 12)

En 2015 se llevó a cabo el foro mundial de la Educación en donde se plantearon los objetivos para lograr al 2030 (UNESCO, 2016). En este foro se otorga fundamental importancia a la inclusión y equidad:

“La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (pág. 7).

La inclusión es actualmente el paradigma que rige a la educación. La (UNESCO, 2005, pág. 24) relata de manera general algunos de los pasos por los que han pasado diferentes sociedades y que han llevado a la inclusión. En primer lugar, la negación, que ha tenido como consecuencia a la exclusión; después la aceptación en forma de benevolencia o caridad y ha resultado en segregación; en tercer lugar, se ha logrado un mayor entendimiento, que ha reportado importantes avances en el derecho a la educación como la integración y la consideración de las llamadas “necesidades educativas especiales”; finalmente se ha desarrollado el conocimiento y se ha desarrollado la llamada “Educación Para Todos” (EFA), que hace referencia ineludiblemente a la inclusión educativa.

2.2.2 La situación en México

Los fundamentos del sistema educativo moderno en México se fundamentan en la Constitución de 1857, en dónde se establece que la educación elemental debe ser pública, laica, obligatoria y gratuita (Martínez, 2001, pág. 37). Sesenta años más tarde con la promulgación de la actual Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en 1917, se especifica el derecho a la educación como inherente a todos los habitantes de México, en el artículo tercero de la Carta Magna consta que este derecho se extiende a toda la niñez sin excepciones, principio de la educación inclusiva (H. Congreso de la Unión, 1917, 2017). De acuerdo con Morga (2017, pág. 21), ya desde la Constitución de Apatzingán de 1814, “el derecho a la educación está presente en todos los marcos normativos de nuestro país”.

Benito Juárez fue presidente de México en los años entre 1858 y 1872. En 1861, decretó la Ley de Institución Pública en dónde constaba la obligación de dar atención educativa a las personas con discapacidad. En este momento histórico y hasta aproximadamente cien años más tarde, la sociedad mexicana se aproximaba a la discapacidad, desde lo que la SEP (2010, pág. 21) llama el “Modelo Asistencial para la atención de las personas atípicas, deficientes mentales, sordomudos y ciegos. Las instituciones que se encargaban de atender a estos grupos poblacionales en ese entonces eran: “el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841); el Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); la Escuela de Sordomudos (1861), y la Escuela de Ciegos (1870)” (SEP, 2004, pág. 11). Con el paso del tiempo, estas instituciones fueron transformándose; por ejemplo, en 1867 se fundó la Escuela Normal de Sordomudos, en 1884 se creó el

Hospicio para pobres, en dónde atendían también a niños, ancianos y personas con déficit visual.

En el Congreso Nacional de Instrucción Pública en los años 1890 y 1891 se resaltó la importancia de generar más escuelas de educación especial, idea que fue reforzada en 1908 con la Ley de la Educación Primaria (SEP, 2004, pág. 11)

En el año 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), órgano del gobierno de México encargado de la educación en el país.

Es hasta 1925 que se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, que se transformaría más tarde en el Instituto Nacional de Pedagogía. Dicho departamento se fundó con la premisa de ser la institución que aportaría información científica acerca de la “realidad educativa mexicana”, de dichos estudios se obtuvieron seis tipos considerados “anormales infantiles: 1) niños con trastornos de lenguaje; 2) niños duros de oído; 3) niños débiles visuales; 4) niños inválidos locomotores; 5) niños epilépticos y; 6) niños tuberculosos” (pág. 13). En 1940 se “consideró que las escuelas de anormales físicos o mentales debían proporcionar, en ciclos cortos, conocimientos generales y contar con planes de estudio, programas, métodos de enseñanza y organización particular”. Sin embargo, no se consideraba la formación de profesores para la educación especial (SEP, 2004, págs. 11 - 13).

En 1942 se publicó la Ley Orgánica de la Educación Pública, que incluyó la Educación Normal de Especialización y las escuelas tipo de educación especial, en dicha ley se estipulaba la formación que debían tener los profesores de educación especial, quienes debían contar con estudios de la educación normal para profesores de primaria, tener dos

o más años de experiencia para poder ingresar a dicha especialización. Quienes cumplían con todos los requisitos y finalizaban dicha especialización podían ser entonces profesores de educación especial y aspirar a un mayor ingreso económico, así como contar con un alto reconocimiento social. En 1943 inició labores la escuela normal de especialización. En años posteriores se aprobaron especialidades diferentes para atender a “diferentes tipos de discapacidad”. Así como surgieron escuelas de educación especial y muchas personas se formaron con especialistas en educación especial, se identificaron algunas situaciones que dificultaban el adecuado desarrollo de la educación especial: “1) la carencia de investigaciones que permitieran identificar el límite entre lo normal y lo patológico; 2) la falta de datos estadísticos precisos respecto al número de personas que requerían este tipo de educación, pues los que no presentaban un problema orgánico severo pasaban desapercibidos; 3) la carencia de personal especializado en la educación de estas personas, y 4) la falta de estrategias específicas de diagnóstico y de tratamiento” (pág. 15). En los años sesenta muchos profesores se formaron y capacitaron (en cursos de verano) en la ciudad de México para poder llevar la educación especial a sus localidades. (SEP, 2004, págs. 13 - 15).

En la década de los setentas tuvo lugar una Reforma Educativa en la que se incluía la educación especial, se generaron dependencias dentro de la Secretaría de Educación Pública, especialmente la Dirección General de Educación Especial (DGEE). De acuerdo con la (SEP, 2004, pág. 16) en esos años: “se inició un incremento notable de servicios de educación especial, aunque reducido si se compara con la dimensión del sistema educativo y con las necesidades de atención de los niños y los jóvenes con alguna discapacidad”. En esta década, después de más cien años del modelo asistencialista, se pasó a un modelo que la SEP denomina “Modelo Rehabilitatorio Médico – Terapéutico

para las Personas con Discapacidad y para la Infancia con Problemas de Aprendizaje y Lenguaje”. En esta década se busca apoyar a las personas con discapacidad a través de la rehabilitación y tratamientos médicos y basados en ciencia.

“De 1970 a 1976 se expandieron y diversificaron los servicios de educación especial, entonces surgieron: Grupos Integrados (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP), Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)” (SEP, 2004, pág. 17). Fue en 1979 cuando se iniciaron los esfuerzos por integrar los centros de educación especial al sistema educativo de la Secretaría de Educación Pública, con programas más estandarizados y mayor supervisión a los centros. También se fomentó la investigación con la finalidad de conocer el perfil de los alumnos y desarrollar estrategias más adecuadas para atenderlos.

La década de los ochenta se caracterizó, en la educación en México, por fomentar la investigación y cambiar la educación se centró en la Teoría de la epigenética de Jean Piaget (SEP, 2010, pág. 139)

El panorama internacional se centraba en fomentar esfuerzos para ayudar a las personas que requerían dicha “educación especial”. En 1983, la UNESCO (citada en SEP, 2010, pág. 121) definía a la educación especial como:

“Una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles”.

En 1984 tiene lugar un importante esfuerzo por cambiar la percepción de los niños que antes eran considerados “atípicos” fueron ahora denominados niños con requerimientos de educación especial. A partir de ese año se continuaron desarrollando los centros de atención y grupos integrados en todo México, en el marco del programa “Primaria para Todos los Niños”. Se sumaron a los equipos de trabajo a pedagogos, psicólogos, maestros de educación primaria, trabajadores sociales, especialistas en aprendizaje y/o lenguaje entre otros. Se desarrolló también un programa para atender a los niños con capacidades sobresalientes.

En los años 1988 y 1989 la DGEE “no solo se preocupó por crear contextos en los que la persona con discapacidad pudiera integrarse, dentro de la comunidad escolar, así como el aprendizaje esperado; sino que también pretendía que se diera una integración social ya que es necesario para la conformación de estructuras mentales” (SEP, 2010, pág. 133).

En la última década del siglo XX, la República Mexicana cambia al “Modelo de Integración Educativa para la atención de las Personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad” (SEP, 2010, pág. 172). En el ámbito internacional, en 1981, se publicó el informe Warnock. Dicho informe trajo consigo considerables cambios en la forma de percibir la educación para las en ese entonces denominadas con NEE. El trabajo de Helen Warnock resultó de gran relevancia para congresos y acuerdos internacionales. Y así por tanto para México.

La primera década del siglo XXI trajo consigo un cambio en el gobierno: Vicente Fox, candidato a la presidencia de México por un partido alternante al que había regido por setenta años asumió la presidencia el primero de diciembre del año 2000. En un clima de cambio político y altas expectativas México inicia el cambio hacia el paradigma actual

en la educación en el mundo y en nuestro país: La Inclusión educativa, que de acuerdo con la SEP (2010, pág. 8) es el modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y modelo vigente en la actualidad.

La transición entre gobiernos, la necesidad de colaboración y cambios estructurales en las dependencias de gobierno, no impidieron que México participara de los eventos internacionales y acuerdos que buscan una educación para todos. Sin embargo, como revisamos más adelante, la educación en México en la actualidad no satisface los valores de la inclusión, la educación no llega aún a todos los mexicanos y mucho debe hacerse para seguir en el camino a la inclusión.

El Plan Nacional de Desarrollo (2007 – 2012) en relación a la política educativa hace énfasis en la igualdad de oportunidades para la población vulnerable a la exclusión o marginación. (SEP, 2012, pág. 24).

En 2011 se publicó en México la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, misma que busca dar respuesta a acuerdos internacionales, en el capítulo tercero de esta ley se reitera el derecho a la educación de las personas con discapacidad y se prohíbe cualquier tipo de discriminación (H. Congreso de la Unión, 2011)

La ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil también fue publicada en el año 2011, (Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), 2018).

En México, en 2012, la Secretaría de Educación Pública, define en el glosario de términos a la educación inclusiva como: “La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que

están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas” (Morga, 2017, pág. 19).

Algunos años más tarde en diciembre de 2014 se publicó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; El capítulo décimo de esta ley se dedica al derecho a la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, se retoman temas como la accesibilidad (por ejemplo, señalizaciones con sistema Braille para los niños con discapacidad visual) para una adecuada inclusión en la sociedad, y por supuesto en la educación, en el artículo 54 de dicha ley consta: “No se podrá negar o restringir la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, el derecho a la educación ni su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales”. En el artículo 55 y 56 se recogen derechos tan básicos como reconocer y aceptar la discapacidad para evitar “ocultación, abandono o segregación”, hasta derechos como la facilitación de intérpretes y tecnologías que eliminen las barreras para la participación. El capítulo décimo primero versa sobre el derecho a la educación, en el cual constan aspectos tales como: la necesidad de revisar la relevancia del currículo; la disposición de infraestructura y equipamiento; la actuación para prevenir la deserción escolar, especialmente de aquellos niños y adolescentes pertenecientes a grupos vulnerables; adoptar medidas para responder a las necesidades de aquellos con aptitudes sobresalientes; erradicar prácticas pedagógicas discriminatorias; establecer acciones que garanticen el acceso y la permanencia de niñas y adolescentes

embarazadas; tomar medidas que ataquen cualquier forma de maltrato infantil o acoso; capacitación del personal docente y que labora en los colegios, etc. (CNDH, 2018).

En 2014 se creó el Programa para la Equidad y la Inclusión Educativa (PIEE),

“Proceso que se basa en el principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada integrante de la Comunidad Escolar, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los alumnos” (H. Congreso de la Unión, 2017).

Las leyes mencionadas anteriormente en conjunto con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (decretada en 2003) son algunas de las leyes más importantes para fundamentar el derecho a la educación inclusiva en nuestro país.

México ha formado parte de acuerdos y convenios internacionales, se ha comprometido a otorgar educación gratuita y de calidad desde preescolar (tres años de edad) hasta la educación media superior (17 - 18 años de edad) y a orientar esfuerzos contra la discriminación y el rezago, sumarse a la educación para todos y a la inclusión educativa.

Resulta importante resaltar que gran parte de los avances en materia de atención a la discapacidad en México son resultado de esfuerzo que han realizado los familiares o las propias personas con discapacidad, quienes fundaron instituciones y organizaciones educativas (SEP, 2004, pág. 12)

Lamentablemente, y a pesar de contar un marco legal estable y sólido, de los esfuerzos mencionados, y de los convenios de los que México ha formado parte; en la actualidad

no todos los niños tienen acceso a la educación. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, más de cuatro millones de niños y adolescentes están excluidos del proceso educativo sea de manera total o parcial, además de 600 mil que se encuentran en riesgo de abandonar el colegio (Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (UNICEF), 2016). Los grupos que ven menos cumplido su derecho a la educación son: 1) niños y niñas con alguna discapacidad; 2) quienes residen en ámbitos rurales; 3) la población de origen indígena; 4) los niños que trabajan; 5) quienes habitan en hogares de bajo nivel de ingreso (UNICEF, 2016, pág. 11).

Claramente la educación es un tema de gran relevancia política. México ha seguido el ritmo internacional y ha proclamado numerosas leyes a favor de las minorías y de la Educación para Todos. Sin embargo, ¿qué tanto se ven reflejadas dichas leyes en la realidad cotidiana de los colegios y las aulas a las que asisten diariamente millones de niños?, ¿han logrado las leyes proclamadas generar ambientes inclusivos?, ¿se ha erradicado la exclusión, segregación y marginación de las aulas?, ¿se han desarrollado campañas acordes para el cambio de actitudes hacia la educación inclusiva?, ¿qué tanto han incidido estos cambios en la política en la cultura y en las prácticas educativas? Este trabajo pretende aportar información relevante a las preguntas anteriores.

2.3 Evidencias sobre la situación de la educación inclusiva

En este apartado revisamos las evidencias relevantes respecto de la educación inclusiva en general, y en particular en torno a las investigaciones llevadas a cabo en el campo de las actitudes hacia la educación inclusiva, mismas de las que hay un consenso entre los investigadores acerca de su importancia, relevancia e impacto para el éxito o fracaso de la inclusión en las comunidades educativas.

Ya desde la declaración de Salamanca en 1994 se iniciaron a nivel global los cambios hacia una educación de calidad para todos y una educación inclusiva. A veinticinco años de esta importantísima declaración, se puede constatar que el discurso en la educación se ha modificado, se han publicado leyes y también se ha generado información de carácter científico y popular en torno a la educación inclusiva. Sin embargo, de acuerdo con algunos investigadores la evidencia de prácticas actuales no está aún del todo registrada. Grande y González hacen referencia a Echeita cuando se intenta comprender el estado del arte de la investigación en relación a evidencias de la práctica de la educación inclusiva: “La escasez de evidencias de prácticas inclusivas en la literatura científica pone de manifiesto el camino que queda por recorrer y la resistencia a abandonar formas y métodos educativos tradicionales” (Grande y González, 2015, pág. 159).

El cambio de paradigma en la educación lleva tiempo, la educación es reflejo de nuestras sociedades, y la inclusión no es una característica sobresaliente de nuestro mundo actual. Echeita (2017) hace énfasis en el derecho humano de la educación para todos, sin importar sus condiciones, aunque a pesar de los acuerdos internacionales, los decretos de leyes y las investigaciones realizadas, la realidad dista mucho de dichas políticas y acuerdos. Hoy día muchas familias son vulnerables a la falta de centros ordinarios que puedan atender actualmente las necesidades de sus hijos, a pesar de tener el derecho a la educación de calidad. A pesar de ello, Echeita (2017, pág. 22) se muestra optimista y señala que el cambio llegará: “...sabemos que los procesos de cambio llevan mucho tiempo y que mientras estos llegan con cierta solidez (¡si llegan!)”.

Tal y como señalan (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013, pág. 348) es posible hacer uso de estrategias e instrumentos para obtener evidencias en torno al estado de la

educación inclusiva en un colegio, centro, institución o incluso país. El instrumento por excelencia es el “*Index for Inclusion*”, hablamos más de este instrumento y otros utilizados a nivel internacional más adelante. Otra estrategia para recolectar evidencia de los centros implica “escuchar las voces”. Esta estrategia se refiere, evidentemente, a generar espacios de conversación y estimular el diálogo entre la comunidad educativa. Escuchar y/o recoger información de lo que tienen que decir los alumnos, padres, familia, profesorado genera evidencias, así como información valiosa para mejorar las prácticas inclusivas (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013, pág. 349). Una tercera estrategia para recolectar evidencias propuesta por (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013, pág. 349) consiste en “aprovechar las experiencias propias y las de otros centros”.

La investigación señala que hay elementos clave para el éxito de la inclusión educativa. Al respecto, Cross, Traub, Hutter- Pishgahi y Shelton (2004) realizaron una investigación en la que identificaron cuatro elementos comunes a casos de éxito de inclusión de niños de entre uno y cinco años con discapacidades significativas. Estos investigadores consideraron casos de éxito únicamente aquellos en los que: 1) los niños tenían progresos en sus planes y objetivos individualizados; 2) tuvieron también avances en su desarrollo personal y en la adquisición del conocimiento y habilidades previstas para todos los niños; 3) los niños fueron recibidos y aceptados como miembros del grupo; y 4) los padres estuvieron satisfechos con los avances de sus hijos y consideraron que los niños estaban cómodos y contentos en el grupo. Estos cuatro elementos comunes son: 1) actitudes; 2) relación respetuosa de buena comunicación y con planteamiento de objetivos comunes entre los padres; 3) intervenciones terapéuticas; y 4) adaptaciones necesarias realizadas. (pág. 169 – 170). Aquellos profesionales (maestros, especialistas, administradores, etc.) que apoyaron la decisión de los padres de incluir a los niños, tenían una visión optimista,

y actitudes claramente favorables hacia la inclusión, a pesar de que algunos maestros expresaron algunas dudas en torno a la inclusión de los niños, describieron claramente su entusiasmo y sincero placer por recibir a los niños y poder influenciar positivamente en su desarrollo y aprendizaje. La participación de estos alumnos con discapacidad en el aula pareció aumentar y fortalecer la confianza de los profesores acerca de sus habilidades y capacidades para atender a todos los alumnos incluso expresaron su interés en incluir a otros niños con discapacidad, porque tuvieron esta experiencia de éxito. Además de los profesores, otros profesionales como terapeutas y administrativos compartieron también esta experiencia (pág. 175). En cuanto a la relación de los padres con los “proveedores de servicios” (profesores, directivos, terapeutas, etc.) el estudio señala la importancia fundamental que tiene que esta relación está basada en una buena comunicación, respetuosa y abierta por ambas partes para que la experiencia inclusiva sea exitosa. De hecho, esta relación es considerada clave para el buen desarrollo de la inclusión. El tercer elemento destacado en esta investigación son las intervenciones terapéuticas, resulta relevante destacar que, para efectos de este trabajo, no se encontraron evidencias concluyentes respecto a que un tipo de terapia sea mejor que otro (individualizada dentro de la rutina escolar, *Pull-out*, uno a uno, co-tratamiento), pero en todos los casos se adaptaron a las necesidades del niño y se mantuvo constante comunicación con los padres y profesores (pág. 177 – 179). Finalmente, el cuarto elemento destacado en esta investigación son las adaptaciones, para esta investigación se realizaron adaptaciones funcionales, para el juego y el aprendizaje y para la socialización. La realización de adaptaciones garantizó que las necesidades básicas de los niños estuvieran cubiertas y se facilitaran todos los ámbitos de desarrollo en el ambiente escolar (pág. 179 - 181)

Una de las investigaciones más importantes a nivel internacional es el trabajo realizado por Ainscow, Booth, y Dyson, (2006), autoridades en el tema de la inclusión. Estos investigadores reportan una investigación nacional llevada a cabo en Inglaterra entre los años 1999 y 2003, en dicho estudio se invitó a escuelas a desarrollar sus propias experiencias de inclusión con apoyo de investigadores de diferentes universidades. Este estudio resulta de gran importancia dado que permite comprender como las escuelas regulares desarrollan o no prácticas inclusivas. Para llevar a cabo esta investigación se asignaron grupos de trabajo o equipos para llevar a cabo el proyecto, se reunió evidencia y posteriormente se establecieron mesas de diálogo. Los resultados de la investigación:

- 1) En relación a la agenda dominante o estándar y el cambio al paradigma o la agenda inclusiva, se encontró en términos generales que, si bien la agenda dominante no impedía desarrollar el intento por cambiar a estrategias más inclusivas, nadie apostaba a cambiar completamente de agenda por una que apostara en su totalidad a la inclusión. Muchos maestros consideraban que la inclusión se oponía de alguna manera a las formas de trabajo habituales, aunque en su mayoría se mostraron abiertos a intentar implementar algunos cambios. Algunos colegios se centraron en los logros y rendimientos que podrían tener los estudiantes, y cuando esta preocupación primaba sobre la apuesta a la inclusión el resultado fue que “los enfoques potencialmente más inclusivos fueron pasados por alto” (pág. 300);
- 2) Se resaltó la importancia de las comunidades de práctica entre los profesores, quienes rescataban experiencias del diálogo con los otros;
- 3) Los diferentes colegios cambiaron y se desarrollaron también de formas diferentes, estos autores consideran que el desarrollo es diferente ya que depende de las actitudes y valores de las personas, serían entonces las actitudes quienes definirían el rumbo del cambio, especialmente las actitudes de los líderes y la postura que estos toman para llevar a cabo

los cambios y estrategias necesarias; 4) El desarrollo hacia la inclusión se vio evidentemente favorecido cuando se tuvieron en cuenta los valores inclusivos, cuando las actitudes de los líderes apuntaban y apostaban por ello, así mismo, cuando se planteó una mirada más centrada en la forma en la que aprenden los estudiantes y en sus experiencias de aprendizaje más allá de los logros o resultados que podrían obtener. Como conclusiones, Ainscow, Booth y Dyson señalan que además del intento por cambiar las políticas públicas de evaluación y centrado en “resultados” o en la agenda estándar, es fundamental “apoyar a los maestros para que ellos tengan un mayor control sobre su propio desarrollo de prácticas inclusivas” (2006, pág. 306). Así mismo, indican que más esfuerzos deben dirigirse a construir una agenda “integradora” que busque más allá de generar algunas escuelas excepcionales, un cambio en todo el sistema educativo, para que este sea genuina y sosteniblemente inclusivo.

Gilmore (2012) reporta una investigación llevada a cabo en una escuela secundaria, en dónde en cinco años lograron reducir los índices de exclusión de un 10% a menos de 0.01%, eliminando así los casos de exclusión o siendo estos extremadamente raros. Esta investigación utilizó una adaptación del *Index for Inclusion* para evaluar las prácticas, las políticas y la cultura del centro educativo, además de entrevistas con el personal. Las respuestas por parte del personal se corresponden con las dimensiones de las practicas inclusivas en un 94%, por ejemplo, el 100% del personal estuvo de acuerdo en que las clases impulsaban la participación de todos los estudiantes, 93% estuvo de acuerdo en que la disciplina se basaba en el respeto mutuo, etc. No obstante, otros aspectos fueron evaluados menos favorablemente, por ejemplo, en el uso de recursos del colegio o en el reconocimiento de su labor, el 40% del personal percibió que su experiencia y conocimiento no estaba del todo utilizada. De igual manera, en las preguntas relacionadas

con la cultura escolar, las respuestas respecto a la ayuda mutua entre el personal, equidad en la evaluación de los estudiantes, esfuerzos por minimizar cualquier tipo de discriminación estuvieron puntuadas favorablemente con porcentajes de entre el 93 y 97%. Así mismo, respecto a las políticas inclusivas, se encontraron altos niveles de acuerdo en que las políticas son favorables a la inclusión, el personal de esta secundaria percibió que se aceptan a niños de la localidad en la que está inmerso el colegio, que el abuso escolar es mínimo y que las presiones para la exclusión disciplinarias son reducidas.

El éxito de la inclusión se relaciona con factores como el liderazgo de las escuelas, una cultura colaborativa, arreglos y adaptaciones de infraestructura que facilita el acceso, posibilidad de compartir la experiencia de otros profesores y con el desarrollo profesional de especialistas (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

En México se han desarrollado programas a nivel nacional y gran parte de los colegios tanto públicos como privados tienden a incorporar conceptos relacionados con la inclusión en sus estatutos, políticas, misión, etc.

Sin duda, comienza a manifestarse un importante interés por desarrollar conocimiento en torno a la educación inclusiva en México. Por su parte, García (2015) elaboró una escala para valorar la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en educación básica en el país, elaborado a partir del Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2002).

Sin embargo, la evidencia señala que a pesar de que hay un cambio en el discurso, la realidad vivida en las aulas día a día dista de ser una inclusión verdadera. Un estudio llevado a cabo por (Flores, García, y Romero, 2017, pág. 52) señala una realidad de la

educación en México al encontrarse con esta dificultad cuando evaluaron la situación de la inclusión en un centro educativo en México:

“La diversidad de conceptos y posturas entre inclusión e integración que hay en la población docente y estudiantil también complicó la identificación de las prácticas inclusivas, pues, aunque se referían al concepto de inclusión, al momento de definirlo parecían referirse al modelo integrador. Esta situación es clave en la formación docente, pues la variedad conceptual y metodológica en torno a la educación inclusiva es confusa e incluso ambigua en el sistema educativo mexicano”.

Al respecto, García (2015, p. 76) en el marco de otra investigación señala:

“Existe un alto porcentaje de alumnos que no alcanzan resultados satisfactorios con respecto al logro mínimo de los aprendizajes, así como el desarrollo de capacidades para continuar sus estudios o insertarse en la sociedad. Con relación a los alumnos con discapacidad, se ha identificado que, a pesar de tener una política nacional a favor de la integración durante las últimas dos décadas, siguen siendo objeto de marginación y/o exclusión de las actividades escolares, o su nivel de desempeño está alejado de los aprendizajes esperados de su grado, grupo de referencia y de la planificación del aula”.

2.3.1 Actitudes hacia la educación inclusiva.

En este apartado nos aproximamos al conocimiento actual sobre las actitudes hacia la inclusión. Para una educación de calidad y una comprensión de la realidad de la educación inclusiva en nuestros días resulta fundamental comprender las actitudes de todos los

actores en el ámbito educativo, revisamos por supuesto las investigaciones de las actitudes por parte de los docentes, pero también analizamos el estado del arte de las investigaciones respecto a las actitudes de los padres de familia, alumnos, directivos, personal de apoyo, y cualquier otro actor que pueda considerarse miembro de la comunidad educativa.

“Son nuestras concepciones, valores y actitudes las que realmente condicionarán nuestra actuación” (Echeita, Simón, López, y Urbina, 2013, pág. 346)

Se ha discutido acerca de los recursos necesarios para lograr la inclusión. En definitiva, los recursos humanos son fundamentales para lograr cualquier avance en la educación, desde la perspectiva de esta investigación, los recursos humanos son los más importantes. A partir de los esfuerzos realizados por activistas, maestros, padres, incluso los propios alumnos, es que se han logrado avances en este campo. Ya reflexionábamos acerca de la necesidad e importancia que tienen las leyes para favorecer ambientes más inclusivos, sin embargo, éstas deben llegar al aula, reflejarse en las prácticas cotidianas. Más allá de las leyes, muchísimos otros factores inciden en lo que ocurre en el día a día en todas las aulas del mundo. Podemos decir que las actitudes son las que moldean el “ambiente o clima escolar”. Concordamos con la idea de Echeita (2008) de que la inclusión educativa no debe referirse únicamente al importantísimo sentimiento de pertenencia que deben tener todos los alumnos en sus grupos, sino también a lograr un “aprendizaje y rendimiento de calidad exigente con las capacidades de cada estudiante”. El cumplimiento de las condiciones anteriores es posible únicamente si las actitudes de la comunidad educativa son favorables a la educación inclusiva.

“El actual problema en el limitado desarrollo de la inclusión somos nosotros y nuestros propios límites, nuestras actitudes, el cómo percibimos las diferencias y cómo nos preparamos para enfrentarnos a la diversidad, nuestra disposición para transformar la realidad que nos rodea”. Echeita (citado en Grande y González, 2015, pág. 150)

Echeita (2008) insiste en la necesidad de considerar la educación inclusiva un sistema, ya que todos los componentes del sistema deben estar involucrados para lograr una verdadera educación inclusiva, sin embargo, refiere también que “empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios globales y sistémicos. *‘Que tu aula y tu centro sean un microcosmos de ese mundo posible que algunos deseamos’*” (pág. 12)

De acuerdo con la idea anterior, la UNESCO señala: “Los maestros, padres, comunidades, directivos (autoridad en los colegios), planeadores del currículo, institutos de enseñanza y emprendedores en el ámbito de la educación son elementos clave para el éxito de la inclusión” (2005, pág. 22).

Grande y González (2015, pág. 147) citan a Echeita: “La Educación Inclusiva debe comenzar desde la práctica concreta del aula, desde el compromiso educativo del profesorado, en un proceso de cambio y de mejora”.

La UNESCO (2005, pág. 22) es contundente cuando señala que “muchos estudios han revelado que las actitudes de profesores y otros adultos son la principal barrera para la inclusión; los niños no tienen prejuicios a menos que los adultos se los enseñen”.

Cuando se comparten valores es que se puede lograr la cooperación para el logro de los objetivos trazados, así como cuando no se cumplen, resulta difícil trabajar con una meta en común.

“Se requieren nuevas ideas que cuestionen supuestos muy arraigados en muchos docentes de todo el mundo” (Ainscow y Miles, 2008, pág. 24)

Las actitudes de los profesores son fundamentales para el éxito o no, de la transición a una educación inclusiva. Son los profesores los líderes por excelencia en el camino de la inclusión, ellos son quienes están frente al aula y dan pie a las dinámicas que se viven en ella (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013; De Boer, Jan Pijl, y Minnaert, 2011). De acuerdo con (DeSimone y Parmar (2006, pág. 98) es fundamental entender las percepciones, creencias y actitudes que los profesores mantienen en relación a la educación inclusiva para poder desarrollar estrategias y métodos de enseñanza, así como apoyos estructurales para facilitar su labor en el aula.

La mayor parte de la investigación centrada en las actitudes hacia la educación inclusiva se realiza con la figura del profesor como actor portador de dichas actitudes. A pesar de ello, parece que “los resultados no son concluyentes a la hora de describir la actitud docente acerca de la inclusión ni para determinar qué factores inciden en las actitudes positivas” (Verdugo, (2002) citado en Angenscheidt y Navarrete, 2017). Sin embargo, si hay un acuerdo en tanto que las actitudes favorables apoyan otros aspectos como las expectativas de éxito de los alumnos.

Un estudio realizado por De Boer, Jan Pijl, y Minnaert, (2011) reporta 26 investigaciones centradas en las actitudes de los profesores de educación primaria “regular” hacia la

educación inclusiva. Para llevar a cabo esta investigación se hizo un exhaustivo proceso de selección, se evaluaron los tres aspectos de las actitudes: cognitivo, afectivo y conductual. La mayor parte de estos estudios se centró en los aspectos cognitivo y conductual de las actitudes. Los resultados arrojaron que los profesores no pensaban ni sentían ser competentes o tener el conocimiento para atender a una amplia diversidad de alumnos en el aula. En cuanto al aspecto conductual de las actitudes, los profesores mostraron una tendencia actitudinal negativa o neutra hacia la educación inclusiva.

Se analizaron, en el contexto de este estudio (De Boer, Jan Pijl, y Minnaert, 2011) las variables: 1) sexo; 2) años de experiencia; 3) experiencia con la inclusión educativa; 4) la formación o capacitación con la que contaban los docentes y 5) tipos de discapacidad a los que podían enfrentarse en el aula. 1) Respecto al sexo de los docentes: tres de los estudios tomaron en cuenta esta variable, dos de ellos encontraron que las mujeres estaban más dispuestas que los hombres a apoyar a educación inclusiva, sin embargo, el otro estudio no encontró reveló diferencias de género. 2) Respecto a los años de experiencia, de acuerdo con estos investigadores, muchos estudios arrojaron que los docentes con más años de experiencia eran menos propensos a tener actitudes favorables hacia la inclusión, que aquellos docentes con menos años de experiencia, quienes mostraron actitudes más favorables a la inclusión educativa. 3) Por el contrario, se encontró que la experiencia previa con la inclusión educativa es favorable para el desarrollo de actitudes también favorables hacia la misma, los profesores que habían tenido nula o muy poca experiencia con la inclusión mostraron actitudes menos favorables que aquellos que habían tenido experiencia previa con la misma. 4) Se obtuvieron los mismos resultados con la variable capacitación, ya que los profesores con capacitación previa en educación inclusiva mostraron mayor disponibilidad a la educación inclusiva. 5) Finalmente, en cuanto al tipo

de discapacidad los maestros se mostraron más reacios o incluso negativos a trabajar con alumnos con discapacidades de aprendizaje; problemas de conducta y discapacidades cognitivas. Los profesores mostraron actitudes más favorables a la inclusión de alumnos con discapacidades físicas y sensoriales. El análisis concluyó que la mayoría de los profesores tienen actitudes neutras o incluso negativas hacia la inclusión educativa en la educación primaria.

Idol (2006) citado en (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, pág. 53) considera como indicador de éxito para la inclusión: “la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, [...] y hacia la inclusión”. Esta actitud se gesta a partir de las percepciones que tengan los docentes sobre sus propias habilidades y capacidades para generar cambios en “prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares” además de ser capaz de mantener la disciplina en el aula.

Se han estudiado algunas variables que parecen estar relacionadas con las actitudes de los docentes hacia la inclusión: años de experiencia en la docencia; formación y capacitación de los docentes en temas de inclusión educativa; recursos de apoyo y tiempo con los que cuentan los docentes; características de los estudiantes; nivel educativo en que se imparten las clases; experiencias de contacto con la educación inclusiva, y específicamente experiencias exitosas en la educación inclusiva.

Indudablemente el factor de la *formación y capacitación de los docentes* toma relevancia cuando se pretende comprender las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Al respecto, Rodríguez (citado en Sanhueza, Granada, y Bravo, 2012, pág. s. p.), concluye que estudiantes de magisterio tienen actitudes favorables y de aceptación a la diversidad de alumnos, “sin embargo, su falta de preparación los lleva a actuar con desacierto,

elaborando la idea de un verdadero problema a afrontar”. En su propia investigación Sanhueza, Granada, y Bravo, (2012) coinciden en la conclusión:

“Los profesores están a favor de una educación inclusiva; sin embargo, muestran una gran preocupación por los recursos con que cuentan para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado, por ejemplo en relación a recursos materiales, espacios y tiempos destinados para la planificación y desarrollo de actividades”.

Otras investigaciones coinciden en destacar la formación docente en temas de inclusión como esencial en el desarrollo de actitudes favorables: (Forlin y Chambers, 2001; Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013; De Boer, Jan Pijl. y Minnaert, 2011; Alegre 2000, Arnaiz 2003, Jiménez 2005 y Cardona 2006, citados en Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008; Stainback y Stainback, 1999; Tilstone, Lani, y Richard, 2003; Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Esa conclusión implica también otro factor relacionado con las actitudes hacia la inclusión. La investigación llevada a cabo por Bennett, Deluca, Brunns, 2007, (citados en Sanhueza, Granada, y Bravo, 2012) sustentan que hay una relación directa entre los *recursos de apoyo* y las actitudes que sostiene el personal docente. Además de los recursos de apoyo, el *tiempo* es otra variable que puede incidir en las actitudes de los profesores (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, pág. 51); Cardona 2006 (citado en Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013). “El tiempo disponible para enfrentar la inclusión educativa está referido a la posibilidad de contar con un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa como planificar, coordinar y colaborar” (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, pág. 55).

Una investigación llevada a cabo en el estado de Yucatán en México refleja que a pesar de que los docentes pueden considerar tener la preparación necesaria para atender a la diversidad, estos docentes tienen actitudes negativas hacia la inclusión educativa (Sevilla, Martín, y Jenaro, 2017).

Las *características de los estudiantes* también es una variable que parece incidir en las actitudes por parte de los maestros a la inclusión (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, pág. 51). Huang y Diamond (2009 citados en Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, pág. 55), “manifiestan que el tipo de discapacidad parece jugar un importante rol en la disposición de profesores y administrativos hacia la inclusión.” De acuerdo con Cook y Cameron (2010) (citados en Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, pág. 55) los niños con problemas de conducta y de aprendizaje tienden a ser más rechazados por sus profesores en comparación con el resto de sus compañeros.

El *nivel educativo* en que se imparten clases es otra variable que se ha considerado en las investigaciones de los profesores hacia la educación inclusiva. En el estudio realizado en Chile por Sanhueza, Granada, y Bravo, (2012) se observó que los profesores chilenos están a favor y consideran que es posible llevar a cabo la educación inclusiva en todas las etapas educativas. En el mismo estudio, respecto a si la educación inclusiva presenta *más ventajas o más desventajas*, el colectivo de profesores chilenos están de acuerdo en que la educación inclusiva representa más ventajas, aunque esta opinión decrece cuando se plantea que la inclusión favorece a todos los alumnos y no únicamente a aquellos con discapacidad o que son más susceptibles de enfrentarse a barreras para el aprendizaje (Sanhueza, Granada, y Bravo, 2012)

La investigación señala que cuando los profesores tienen mayores *experiencias de participación y de éxito en la inclusión* de alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje, disfrutan más de sus trabajos, y es mucho más probable que sus actitudes hacia la inclusión mejoren considerablemente (Cross, Traub, Hutter- Pishgahi, y Shelton, 2004, pág. 176; Proctor y Niemeyer, 2001)

Actitudes para el éxito en la educación inclusiva. Las actitudes de los profesores repercuten en las *expectativas* que ellos desarrollan sobre los alumnos, cuando las actitudes hacia la inclusión son negativas, los profesores tienden a bajar las expectativas de éxito en el aprendizaje de alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje (Sanhueza, Granada, y Bravo, 2012). Y, por el contrario, parece haber un acuerdo entre investigadores en tanto que las “actitudes favorables hacia las personas con discapacidad tienden a mejorar las expectativas escolares hacia dichos estudiantes” (Merino y Ruiz, 2005 citados en Angenscheidt y Navarrete, 2017).

“Los maestros que se consideran a sí mismos como aprendices en el aula, tienen más probabilidades de facilitar con éxito el aprendizaje de sus alumnos” (UNESCO, 2005, pág. 20)

Las actitudes de los padres, tutores o familiares hacia la educación inclusiva. Resulta vital la participación de las familias para el logro de una educación inclusiva exitosa (Calvo, Verdugo, y Amor, 2016). Sin embargo, la investigación de las actitudes de los padres hacia la educación inclusiva es bastante más escasa que la de los profesores en el mismo sentido.

Kasari, Freeman, Bauminger, y Alkin, (1999) investigaron las opiniones de padres con hijos con autismo y síndrome de Down, encontraron que el diagnóstico, la edad y el tipo de colegio al que acudían sus hijos influía en las opiniones de preferencia del colegio ideal para sus hijos. Los padres de niños con síndrome de Down se manifestaron más a favor de la educación inclusiva “a tiempo completo”, mientras que los padres de niños con autismo, quienes manifestaron preferir para sus hijos colegios de educación especial. Los padres de niños pequeños que ya acudían a un colegio inclusivo se mostraron más a favor de este tipo de colegios, en comparación de los padres de niños más grandes que acudían a centros de educación especial.

Parece que los padres de niños con discapacidad cuyos hijos acuden a centros de orientación inclusiva, tienen más preocupaciones respecto al centro y a la educación de sus hijos en comparación de los padres cuyos hijos asisten a centros de educación especial (Daniel y King, 1997).

Palmer, Fuller, Arora, y Nelson, (2001) realizaron un estudio para conocer los argumentos de padres de familia de niños con discapacidad severa en torno a su apoyo o no a la educación inclusiva. Las opiniones en esta investigación se encuentran divididos. Los argumentos que apoyan la inclusión educativa por parte de los padres: los niños recibirían mayor estimulación y estaría enfrentados a mayores expectativas de logro; la inclusión resulta benéfica para todos los alumnos, no únicamente para aquellos con discapacidad; mejoras en las habilidades sociales; las familias podrían estar más involucradas con las escuelas inclusivas; argumentos filosóficos o morales.

Por otro lado, las principales preocupaciones por parte de los padres de los alumnos son: cuando el niño tiene una discapacidad considerada severa, los padre consideran que sus

hijos podrían no solamente no verse beneficiados de un aula inclusiva, sino incluso podrían resultar afectados porque no tendrían supervisión y apoyos constantes; los maestros de educación regular tendrían importantes dificultades para atender a todos los alumnos; algunos padres mencionaron creer que el currículo general no correspondería a los alumnos que se enfrentan a las barreras para el aprendizaje; la atención a los niños con discapacidad podría no ser la óptima e incluso podrían sufrir algún tipo de negligencia; los alumnos podrían no ser bien tratados; creencias de que los niños podrían verse superados por el entorno de una escuela “regular”; preocupaciones referentes a la edad de los niños; creencia de que los niños necesitan estar cerca de otros con la misma discapacidad o similares; creencias de que los niños tienen dificultades conductuales importantes y el aula inclusiva podría no poder contenerlos; preocupación acerca de la falta de disponibilidad de personal y profesores adecuadamente capacitados para atender a sus hijos (Palmer, Fuller, Arora, y Nelson, 2001)

Las actitudes de los pares o compañeros sin discapacidad hacia la educación inclusiva son un factor muy importante para el éxito de la educación inclusiva. Un ambiente amigable, en donde esté presente el compañerismo y la solidaridad son fundamentales para el adecuado aprendizaje de todos en el aula, ahí radica la importancia de favorecer el desarrollo de actitudes favorables a las personas con discapacidad y a la inclusión por parte de todos los estudiantes.

Galván & García, (2017) analizaron las actitudes de 90 estudiantes de escuelas públicas en México con y sin apoyos de educación especial (los autores especifican que denominan educación especial, ya que, aunque los centros argumentan ser de corte inclusivo, las prácticas en la realidad se corresponden con educación especial o integración). Los

resultados encontrados apoyan la idea de que el contacto con personas con discapacidad favorece las actitudes positivas hacia la integración escolar o inclusión. Los estudiantes de las escuelas con apoyos de tipo de Educación Especial a los que acudían compañeros con alguna discapacidad presentaron una actitud más favorable hacia las personas con discapacidad. Galván y García apoyan la idea de que el contacto con personas con discapacidad contribuye al desarrollo de actitudes favorables hacia la discapacidad.

Salinas (2014) reporta un caso de éxito de educación inclusiva en niveles de educación superior. Salinas realizó una investigación con estudiantes a nivel licenciatura en una universidad chilena, concluyó que las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad resultaban favorables por parte de sus compañeros sin discapacidad, sin embargo, aclara que una posible causa podría ser el contacto previo que tienen los estudiantes con compañeros con discapacidad, eliminando así prejuicios.

Las *actitudes de otros colectivos* que pertenecen a la comunidad educativa prácticamente no se han investigado. Nos referimos a personal administrativo, de intendencia, padres de alumnos sin discapacidad o con menor vulnerabilidad a enfrentarse a barreras para el aprendizaje, vecinos, otros profesionales o terapeutas implicados en la educación.

2.4 Estrategias y programas para la promoción de la inclusión en las aulas

“Avanzar hacia la inclusión supone reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser estos los que están más expuestos a situaciones de exclusión” (Castaño y Jenaro, 2017, pág. 345).

¿Cómo eliminar las barreras a las que se pudiesen enfrentar los niños o estudiantes? Diferentes estrategias han sido pensadas y diseñadas para responder al ¿cómo? de la inclusión.

La Real Academia Española (RAE) define “estrategia” como: “Arte, traza para dirigir un asunto”; “En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” (Real Academia Española, s.f.). Por tanto, es posible concebir como el conjunto de acciones encaminadas a la consecución de un objetivo, meta o fin.

Desde esta perspectiva revisamos aquellas estrategias que promueven y contribuyen a desarrollar ambientes educativos inclusivos (Tabla 13). En primer lugar, revisamos aquellas estrategias generales que inciden en la estructura misma del sistema educativo, tales como evaluación de las culturas, políticas y prácticas; ambiente óptimo para todos; actitudes favorables a la inclusión educativa; capacitación docente, etc. En cuanto a estrategias específicas centradas en el aprendizaje de todos los alumnos, revisamos algunas estrategias como son las tutorías entre pares o compañeros, actividades de instrucción individualizada, el aprendizaje por proyectos, matriz de actividades. Así mismo, analizamos cómo las estrategias respecto a la evaluación pueden ayudar a los docentes y otros profesionales a identificar algunas barreras para el aprendizaje a que se enfrentan los alumnos, a través de los datos que arroja la evaluación por sí misma.

Tabla 13. Algunas estrategias para la inclusión educativa

1	Abordar las políticas desde una mirada sistémica	13	Matriz de actividad
2	Procurar ambientes educativos cálidos y confiables	14	Prácticas que desarrollan una autoimagen positiva
3	Brindar a los docentes formación constante	15	El arte al servicio de la inclusión
4	Generar comunidades de aprendizaje	16	Las tutorías entre iguales o pares
5	Apertura a la comunidad	17	Estrategias para estudiantes con altas capacidades
6	Continuidad en la transición a otros niveles de educación	18	Estrategias de entrada multimodal
7	Agrupamientos diversos o aulas multiedad	19	Aprendizaje por proyectos
8	Apoyarse en las actividades en horario extraescolar	20	Trabajo colaborativo
9	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	21	Diversificar los procesos de evaluación
10	Revisión constante al currículo: flexible e inclusivo	22	Constante identificación barreras para el aprendizaje
11	Estrategias de instrucción individualizada	23	Utilizar constantemente guías (p. ej. Index)
12	Aprendizaje multinivel		

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, conviene apuntar que las estrategias parten de las políticas, ya sean internacionales, de un país, de una comunidad o de un centro educativo. Desde esta perspectiva, una primera estrategia consiste en contemplar y abordar las políticas desde una mirada sistémica. De acuerdo con Echeita (2008, pág. 12) las políticas deberían afectar a “*todos los componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.*” Es necesario hacer hincapié en la necesidad de analizar constantemente las políticas, culturas y prácticas educativas para así comprender si el centro, la comunidad, el país o el mundo están siendo inclusivos, para lo anterior se puede hacer uso de instrumentos específicos como el Index for inclusion de Booth y Ainscow (2002).

El *ambiente educativo* cálido, confiable, amigable, seguro para todos, apoyará el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas. La comunicación abierta y franca permea un entorno en el que todos son aceptados, todas las ideas bienvenidas y se puede aprender en conjunto. Para que un ambiente pueda atender a las necesidades de todos los alumnos no debe estar saturado, por lo que para generar ambientes de alta calidad se requieren, además de “personal cualificado, ratios pequeñas profesor - alumno y pequeño grupo, interacciones positivas entre adulto - niño y con las familias” Frankel, Glod y Ajodhia, (citados en Grande y González, 2015, pág. 149). Ciertamente es oportuno destacar que el ambiente no es únicamente el aula, lo es todo el centro, por lo que resultaría ideal que el discurso inclusivo se extendiera a todo aquel que entra se relaciona de alguna manera con el centro y la comunidad educativa para generar ambientes más favorables a la inclusión.

En concordancia con la idea anterior, también resulta de gran importancia revisar *las actitudes y los valores* que sostienen las políticas del colegio, cabe insistir en la importancia del trabajo en erradicar prejuicios y desarrollar actitudes positivas por parte de toda la comunidad educativa, y en específico de los docentes por su posición de liderazgo en el aula (Grande y González, 2015, pág. 150).

Por otra parte, es fundamental mantener una constante reflexión acerca del trabajo docente que se realiza. Actualmente, debido a la difusión de la inclusión, muchos profesores con muy poca o ninguna preparación en educación especial se han visto enfrentados a la tarea y responsabilidad de enseñar a alumnos con discapacidad o dificultades para el aprendizaje (DeSimone y Parmar, 2006), por lo que resulta esencial dotar a los profesores y personal de herramientas y recursos a través de *capacitación y formación* constante, lo que les brinda seguridad para elaborar su trabajo con mayor

confianza y satisfacción. De acuerdo con Grande y González, (2015, pág. 150): “los profesores que han recibido una formación inicial sobre educación inclusiva tienen una mayor formación y conocimiento general sobre la inclusión, pero..., no suficiente sobre las estrategias a poner en marcha en el aula para atender a la diversidad”. Si bien son los profesores los líderes frente al aula, toda la comunidad educativa es responsable de la inclusión escolar, la capacitación y/o actualización debe alcanzar a cada uno en su labor. Por tanto, resulta sumamente benéfico cuando toda la comunidad está inmersa en un constante proceso de aprendizaje para desarrollar comunidades y sociedades inclusivas.

Las *comunidades de aprendizaje* por su propia naturaleza también contribuyen a generar ambientes inclusivos. Son aquellas en dónde toda la comunidad forma parte y contribuye con la creación de conocimiento. Estas comunidades se caracterizan por un ambiente respetuoso en donde prevalece el diálogo para llegar a acuerdos (Grande y González, 2015, pág. 151). “Las Comunidades de Aprendizaje son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas.” (Elboj y Oliver, 2003, pág. 97). Por su parte, Flecha, (citado en Castillo 2009, pág. 163) define Comunidad de Aprendizaje como:

“una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”.

Entre las características principales de las comunidades de aprendizaje destaca el aprendizaje dialógico que es el “diálogo igualitario entre toda la comunidad (profesorado, alumnado, familiares, entidades, profesionales de ámbitos educativos y sociales, voluntariado) en un común esfuerzo solidario por lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos” (Elboj y Oliver, 2003, pág. 91). Este diálogo se lleva a cabo mediante grupos interactivos (Castillo, 2009, pág. 163). Otras características de las comunidades de aprendizaje son: buscan erradicar el fracaso escolar; parte de la premisa de que toda comunidad cuenta con recursos y capacidades que deben ser identificados y valorados para ser puestos en práctica; tiene una visión amplia de la educación, perteneciendo lo educativo, no únicamente a las escuelas o centros educativos, sino también inserto en la vida cotidiana, es decir, otorga importancia no únicamente a la educación formal, sino también a la educación informal; el aprendizaje es en todo caso el objetivo final; da importancia al aprendizaje intergeneracional; apuesta claramente por la educación inclusiva, en donde ningún niño quede excluido o marginado de las oportunidades para aprender (Castillo, 2009, págs. 163 - 164).

De acuerdo con estas autoras, ante las necesidades de la sociedad actual, la escuela no puede por sí misma garantizar el éxito, es requisito indispensable apoyarse la comunidad para lograr que una educación sea realmente inclusiva y de calidad para todos.

“únicamente un esfuerzo conjunto entre hogar y escuela, educación extraescolar y escolar, instituciones públicas y privadas, y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad, pueden hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente” (Castillo, 2009, pág. 164)

Las familias de los alumnos son por supuesto fundamentales en este proceso, sin embargo, todas y cada una de las personas involucradas con los centros o escuelas son importantes para construir las comunidades de aprendizaje, los maestros no son los únicos responsables, aunque su papel como líderes es fundamental para lograr la educación inclusiva. Directivos, profesores, alumnos, familias, personal que labora en el instituto (incluidos administrativos, personal de limpieza, etc.), entidades gubernamentales, organizaciones, incluso los vecinos del colegio forman parte de la comunidad y entre más involucrados se encuentren en la cooperación para la educación, será más fácil lograr, entre todos, los objetivos y metas de la educación inclusiva.

No es posible llevar a cabo las comunidades de aprendizaje si no se tiene *apertura a la comunidad*. La educación no solamente es de las puertas del centro hacia adentro. La educación inclusiva debe tomar en cuenta a la familia y a las personas de la comunidad en las que se encuentra inserto el centro (Grande y González, 2015, pág. 151)

Para apoyar la transición entre niveles educativos es conveniente elaborar estrategias que brinden *coherencia y continuidad en la transición a otros niveles de educación* (Grande y González, 2015, págs. 151 - 152). Resulta favorable, por ejemplo, la comunicación entre colegios o departamentos, reuniones en dónde se comparta información entre profesores de uno y otro nivel.

Los agrupamientos diversos o aulas multiedad es una estrategia en la que los grupos de aprendizaje son heterogéneos intencionalmente en dónde la edad no es un factor del que dependan las agrupaciones, los alumnos se pueden agrupar por sus intereses o por niveles de complejidad (Grande y González, 2015, pág. 152)

Las *actividades en horario extraescolar* pueden apoyar a los alumnos en la adquisición de conocimiento como un anexo al aprendizaje en horario de aula (Solla, 2013, pág. 21).

De manera adicional a las actividades no solamente académicas, pero también sociales y deportivas entre otras.

Una estrategia sumamente empleada para apoyar la eliminación de las barreras al aprendizaje son las *Tecnologías de la Información y de la Comunicación* (TIC). Estas tecnologías se caracterizan por su flexibilidad por lo que todos los alumnos pueden beneficiarse con su uso (Grande y González, 2015, pág. 153)

Además de las estrategias anteriores cuyo foco principal está puesto en la generación de ambientes inclusivos, se han desarrollado estrategias específicas para el aprendizaje de los alumnos una vez que se encuentran en contextos formativos benéficos y propicios para aprender. Algunas de estas estrategias son: instrucción individualizada, el aprendizaje multinivel, la matriz de actividades, la matriz de actividad, prácticas que desarrollan una auto imagen positiva de los alumnos, tutorías entre iguales, estrategias que utilizan el arte y actividades lúdicas para aprender, el aprendizaje por proyectos, entre otras.

Sin duda es el *currículo* el eje vertebral de las actividades en un centro educativo. Todas las estrategias, modificaciones, metodologías se circunscriben al currículo. De acuerdo con Arnaiz, (citado en Meléndez, 2009, pág. 122) es urgente “diseñar objetivos de aprendizaje flexibles y actividades multinivel; hacer adaptaciones múltiples y fomentar el aprendizaje colaborativo”, generando así un currículo inclusivo, mismo que esté acorde con una educación de calidad tanto en los términos de nivel de participación que se logran a través de él, así como en términos de resultados obtenidos por todos los alumnos.

Siguiendo a Meléndez, (2009, pág. 127) el currículo inclusivo implica a la familia, docentes, profesores de apoyo, así como cualquier otro profesional que intervenga para poder alcanzar los objetivos planteados.

La UNESCO (2005, pág. 25) y desde la perspectiva de la educación para todos, apoya la idea de la necesidad de la flexibilidad del currículo. Algunas estrategias para lograr esta meta: proporcionar un marco flexible de tiempo; dar mayor flexibilidad a los docentes para elegir sus métodos de enseñanza; permitir a los maestros dar apoyos adicionales a los estipulados dentro del aula, por ejemplo, en asesorías; ofertar oportunidades de capacitación docente constantemente, etc.

Otras características del currículo inclusivo según Meléndez, (2009, págs. 122 - 123): debe ajustarse a los diversos estilos de aprendizaje; debe enfatizar las competencias y conocimientos que sean relevantes para los alumnos; no debe dictarse desde un centro nacional y cuando los mínimos se dictan desde un centro de gobierno por ejemplo, los objetivos deben ser amplios y las escuelas tendrían capacidad para determinar los contenidos y metodologías apropiadas para sus estudiantes; debe tener niveles básicos a los cuales todos los alumnos puedan acceder. “El currículo más inclusivo exige más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad” (Meléndez, 2009, pág. 123; Grande y González, 2015).

Booth y Ainscow (2000, pág. 39) otorgan una importancia especial al currículo, ellos plantean la necesidad de un currículo más flexible, adaptado a las necesidades del mundo actual y advierte de la necesidad de educar en la no violencia y en conciencia del medio ambiente y recursos naturales, para poder desarrollarnos en un entorno pacífico y sostenible ambientalmente.

“Las aulas deben ser concebidas más allá de las cuatro paredes que las forman. Desde esta perspectiva el curriculum sirve a la educación de las comunidades, a todos nosotros, más que solo a los estudiantes en el centro escolar. El curriculum puede expresarse como, tanto adultos y estudiantes, quieren estructurar su aprendizaje y conocimiento sobre el mundo y, por lo tanto, no está limitado ni a los centros escolares, ni al tiempo que mide un curso escolar” (Booth & Ainscow, 2000, pág. 38)

Además de las estrategias anteriores, al realizar un currículo, cabe preguntarse ¿cuáles son los valores humanos que promueven la inclusión se encuentran en el currículo?, ¿es relevante el contenido para la vida presente y futura del niño?, ¿toma en cuenta el género, la identidad cultural y el idioma en consideración?, ¿toma en cuenta aspectos de la educación ambiental?, ¿cómo se realiza la revisión del currículo?, ¿Qué mecanismos se utilizan para obtener retroalimentación del mismo?, ¿cómo se relaciona el currículo con los sistemas nacionales de evaluación?, etc. (UNESCO, 2005, págs. 25 - 26). “Podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos”. (Echeita, 2008, pág. 11). Es necesario “pensar” el currículo, revisar que tanto se configura o no como facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos”.

Las estrategias de *instrucción individualizada* son estrategias que se utilizan con frecuencia en las aulas inclusivas, estas deben atender las necesidades de cada uno de los alumnos en el aula. Se sugieren actividades con alta probabilidad de éxito para que el

alumno aumente su motivación y se pueda dar seguimiento individualizado a su desempeño (Grande y González, 2015, pág. 154)

Relacionada con la estrategia anterior, el *aprendizaje multinivel* consiste en que, una vez determinado el tema de trabajo, se seleccionan diferentes niveles de dificultad, asignando a cada estudiante lo que corresponda según el nivel esperado (Meléndez, 2009). Se realizan adecuaciones al nivel de dificultad conforme el estudiante va avanzando en los niveles de complejidad y comprendiendo los contenidos de cada nivel.

La matriz de actividad es un documento que señala las actividades por elaborarse, el tiempo que se requieren para llevar a cabo cada una de ellas, las estrategias empleadas para ello, las habilidades requeridas y las que se desarrollarán, se señala también las adaptaciones que deben realizarse en caso necesario. Se elabora en conjunto con la familia y otros profesionales (Grande y González, 2015, pág. 155)

Prácticas que desarrollan imagen positiva. Las actividades en el centro educativo que tienen como finalidad desarrollar el sentido de logro y éxito en los alumnos, evidentemente favorecen la motivación del niño y una apropiada estima de sí mismo (Grande y González, 2015, pág. 155). Algunas actividades, por supuesto, implicarán un reto para el alumno, sin embargo, estarán planeadas para que a través del esfuerzo y adecuado acompañamiento de sus profesores y compañeros llega a cumplir sus objetivos.

El arte al servicio de la inclusión es una estrategia que puede realizarse en un currículo compartido, por ejemplo, entre las clases de arte e historia, por ejemplo, a través de obras de teatro o representaciones musicales; o bien música y matemáticas. A través de estas actividades se fomenta el trabajo en equipo, se fomenta el sentido de pertenencia y de

comunidad (Grande y González, 2015, pág. 155). También el juego es una estrategia ampliamente utilizada por los profesores, suele pensarse que esta estrategia es efectiva para niños pequeños, sin embargo, en los últimos años se ha difundido que esta estrategia es sumamente efectiva incluso en adultos.

Las tutorías entre iguales o pares consisten en la tutela de compañeros de la misma clase o compañeros de clases superiores que enseñan a sus compañeros más pequeños, en esta estrategia se benefician tanto los tutores (quienes imparten la asesoría) como quienes reciben la tutoría. Un mismo alumno puede ser tutor para una asignatura o tema y puede recibir tutoría en otra asignatura o tema (Grande y González, 2015, pág. 155)

Siguiendo a Meléndez (2009, pág. 128) se pueden elegir realizar tres tipos de estrategias para *estudiantes con altas capacidades*: aceleración, enriquecimiento o agrupamiento. Como su nombre lo indica en la aceleración se adelanta el conocimiento hacia niveles más avanzados. El enriquecimiento implica profundizar en el conocimiento llevando al alumno a niveles de reflexión más profunda. Cuando un alumno puede participar de un tema en grupos más avanzados se habla de agrupamiento.

Una de las estrategias por excelencia en la educación inclusiva es la *diversificación de actividades programadas*. Las actividades deben ser variadas, en tanto a que pueden ser individuales o en grupo, pero también actividades libres o con diferentes grados de dirección, basadas en los diferentes estilos de aprendizaje, necesidades y capacidades de cada alumno (Grande y González, 2015, pág. 156). Por su parte, las *estrategias de entrada multimodal*, implica conocer los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno y asegurarse de elaborar actividades que se basen en las diferentes entradas, por ejemplo, auditivo, visual o kinestésico.

El Aprendizaje por Proyectos “es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Blank, citado en Estrada, 2012, pág. 128).

En el Aprendizaje por Proyectos se desarrollan “actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante” (Estrada, 2012, pág. 128) que implica: “abordar un tema de forma detallada y cuya ejecución varía en función de los intereses y capacidades” (Grande y González, 2015, pág. 156). El trabajo se puede realizar de manera individual o de forma colaborativa y requiere el logro de metas más pequeñas. Esta estrategia debe prestar especial atención a las fortalezas de los alumnos. El rol del profesor radica en orientar, ayudar con la investigación. Esta estrategia desarrolla especialmente la capacidad de organización. Esta es una de las estrategias más conocidas y utilizadas ya que a su vez engloba y requiere otras estrategias que contribuyen al aprendizaje, desarrollo y en su caso, colaboración con otros alumnos. Meléndez (2009, pág. 128) al respecto refiere la importancia de calendarizar actividades y de presentar los trabajos una vez terminados.

El trabajo colaborativo contribuye a la creación de entornos inclusivos, en esta estrategia “lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, y las tareas a realizar” (Gross, citado en Estrada, 2012, pág. 131)

Es una de las estrategias más conocidas en la educación inclusiva. De acuerdo con Monge (2009, pág. 135): “busca un aprendizaje en pequeños grupos que promueven la participación y el compromiso de todas las personas que integran dichos grupos en el

aprendizaje de sí mismo y el de los demás”. El trabajo colaborativo se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es una construcción social, implica compartir conocimiento o información, debe asignar roles o tareas a los integrantes. Una característica especial del trabajo colaborativo radica en que se debe tener una meta clara a la cual todos se dirijan. Es conveniente aclarar que no todo el trabajo realizado en grupo es trabajo colaborativo, ya que además de las metas comunes, en el trabajo colaborativo el alumno es responsable de su propio aprendizaje y también del aprendizaje de sus compañeros, condición que, de acuerdo con esta investigadora, hace del trabajo colaborativo una estrategia especialmente inclusiva, por los valores en los que debe estar fundamentado: solidaridad, respeto, responsabilidad, compañerismo, entre otros. De acuerdo con esta investigadora, los principios del trabajo colaborativo son: el diálogo, las interacciones positivas, la cooperación, el sentimiento de comunidad y el aprendizaje compartido (pág. 136). Por su parte, Ferreiro (citado en Monge, 2009, pág. 137) destaca: “los grupos colaborativos más efectivos, son aquellos cuya conformación es heterogénea, sus miembros son interdependientes y cada uno tiene una función y un papel que desempeñar”. En relación al rol del maestro en estos grupos:

“En el aprendizaje colaborativo el docente se convierte en un mediador, promoviendo la activación cognitiva y afectiva en el individuo, fomentando su motivación, definiendo de manera clara y concisa los objetivos que se persiguen y, apoyándolos en la apropiación de su proceso de aprendizaje. El docente es el promotor del aprendizaje, brinda apoyo a lo largo de todo el proceso, pero delega la responsabilidad de todo lo que sucede en las personas que conforman cada grupo. La función primordial del docente es capacitar a sus estudiantes para que

presten apoyo y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje” (Monge, 2009, pág. 139)

La investigación señala que “los alumnos que trabajan cooperativamente aprenden más, desarrollan una actitud más positiva hacia la escuela, establecen mejores relaciones con los compañeros, aumentan su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales en forma más efectiva” (Zerpa (2002); Díaz y Hernández (2002); y Terán y Pachano (2009) citados en Sanhueza, Granada, y Bravo, 2012).

Algunas estrategias se enfocan en los *procesos de evaluación*. De acuerdo con Meléndez (2009, pág. 130) para evaluar se pueden tomar en cuenta los siguientes aspectos: “las actitudes, formas de relación con otros, autovaloración, expectativas, deseos, mecanismos de autorregulación y cualquier otro aspecto socio - afectivo de relevancia”. De acuerdo con Arnaiz (citado en Grande y González, 2015, pág. 157), la evaluación debe estar focalizada en aquello que el alumno es capaz de realizar y las actividades de evaluación deben estar enfocadas a que el alumno pueda tener éxito en las mismas.

La evaluación también sirve al propósito de *identificar barreras para el aprendizaje* a través de los datos que arroja la propia evaluación. Esta estrategia consiste en “analizar los factores que apoyan y los que obstaculizan las prácticas inclusivas en las escuelas” (Grande y González, 2015, pág. 158). Para recolectar la información se pueden emplear técnicas especializadas de observación, grabación en video, reuniones, entrevistas, etc. Es fundamental esta autoevaluación por parte de los colegios para transitar por el camino hacia la inclusión.

De acuerdo con Grande y González, (2015, pág. 159) algunas de las estrategias que permiten una mejor diversificación de la enseñanza son: “el aprendizaje por proyectos, las tutorías entre iguales, las matrices de aprendizajes, las actividades creativas y que desarrollan una imagen positiva del alumno”, sin embargo, las mejores estrategias dependerán del momento, tema, profesor, alumnos, comunidad educativa.

Las estrategias empleadas apoyan o deberían apoyar a todo el alumnado, ciertamente los alumnos con discapacidad o susceptibles a enfrentarse a barreras para el aprendizaje se benefician de ellas, sin embargo, en ocasiones es necesario realizar adecuaciones curriculares más individualizadas (Meléndez, 2009, pág. 129)

Las estrategias requieren seguimiento por parte del docente, las estrategias deben utilizarse cuando para cada grupo sean de utilidad, cada grupo tiene características diferentes y no todas las estrategias con las mejores para todos los momentos ni para todas las personas, podría decirse que el empleo adecuado de las estrategias es casi un arte que se va perfeccionando. Desde nuestra experiencia consideramos que tal vez las estrategias más importantes sean la flexibilidad y las actitudes positivas hacia la inclusión en los centros educativos.

Además de todas las estrategias mencionadas en este apartado, se han desarrollado estrategias para recolectar información, para evaluar y para diseñar planes de acuerdo a cada situación en particular. Algunas son guías que aportan información de utilidad para evaluar la situación en que cada colegio o centro se encuentra, así como para mejorar las prácticas inclusivas: “*Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000); también está la adaptación del *Index* para los grados de Educación Infantil: *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*; (Booth,

Ainscow y Kingston, 2007); el Proyecto Inclusiva (Duk, 2007) y la Guía de buenas prácticas en educación Inclusiva (Solla, 2013)” (Grande y González, 2015, pág. 149) entre otras.

México ha desarrollado programas con el objetivo de implementar la educación inclusiva en todo el país, entre estos programas destacan:

- “Programa Escuelas de Calidad” (SEP y Banco Mundial, 2010), un objetivo de este programa consiste en dotar de estrategias a los profesores para eliminar barreras al aprendizaje a las que son susceptibles en específico personas con discapacidad visual, intelectual, motriz o auditiva, así como estrategias para implementar en sus procesos de aprendizaje dentro del aula.
- “Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad” que en México atiende las disposiciones internacionales y nacionales en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad.
- Red internacional de investigadores y participantes sobre integración educativa. Surge en México con la intención de compartir preocupaciones y documentar experiencias y prácticas en relación a la inclusión educativa. Lo coordina un equipo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la actualidad participan profesionales de Chile, Brasil, Argentina y Ecuador. Editan la revista “Voces de la diferencia”.

Es posible también aludir a programas a nivel Internacional:

- El Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca. Uno de los centros más más relevantes para generar

- investigación en español. “El INICO se dedica a la realización de acciones de investigación, formación y asesoramiento dirigidas a mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad física, intelectual y sensorial y con enfermedades crónicas” (López, 2008).
- También en la Universidad de Salamanca: Portal INNOVA de la Universidad de Salamanca. “Pretende poner en contacto a las redes que están trabajando en la innovación educativa y ser un lugar de encuentro y de referencia para el intercambio de experiencias y la cooperación entre los actores de la educación” (López, 2008).
 - Inclusión Internacional. Esta organización:
 - “Colabora con organizaciones internacionales y representa a alrededor de 200 federaciones en 115 países. El quehacer y los ámbitos de interés de Inclusión Internacional no se limitan al ámbito educativo, sino que aboga por la plena inclusión social de las personas con discapacidad intelectual” (López, 2008).
 - Proyecto INCLUD-ED: Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades CREA de la Universidad de Barcelona. Actualmente, este centro lleva a cabo también el proyecto integrado de la Unión Europea (UE) INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (López, 2008)
 - INCLUES: Llaves para una educación inclusiva y cognitiva. Clues to inclusive and cognitive education. Inició con el esfuerzo de profesionales de Rumania, Bélgica, Reino Unido y Noruega (López, 2008)

- INTERPROJECT: Guía para aplicar la Educación intercultural en la escuela. Este proyecto está coordinado por la Universidad de Educación a Distancia (UNED) en Madrid. Participan diferentes Universidades de Europa (López, 2008).
- CSIE is the Centre for Studies on Inclusive Education. Con sede en Reino Unido, es el centro que además de difundir a nivel internacional, ha publicado el Index for Inclusion (López, 2008).
- The Enabling Education Network EENET. Este programa fue creado por Save the Children y la Universidad de Manchester. Busca compartir información en relación a la educación inclusiva (López, 2008).
- Organizaciones como la UNESCO dedican gran parte de sus recursos en la difusión de información y colaboración con los países parte para desarrollar programas para la inclusión en la educación (López, 2008).
- Red Iberoamericana Intergubernamental de cooperación técnica para la Educación de Personas con necesidades educativas especiales (RIINEE). Esta red apoya la inclusión social y el desarrollo de igualdad de oportunidades entre otros temas (López, 2008).
- Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Aunque este foro no está diseñado específicamente para la educación inclusiva, si aborda temas generales de educación (López, 2008).

Es de nuestra opinión que las estrategias están limitadas a nuestra creatividad, hoy en día contamos con herramientas que permiten la divulgación del conocimiento de maneras sencillas, accesibles y para todos los estilos de aprendizaje. Es la actitud del profesor y su interés por acompañar en los procesos de los alumnos para aprender el verdadero tesoro

en la educación. Depende de los centros y de las políticas gubernamentales dar apoyos y flexibilidad a los equipos docentes para que esta creatividad se multiplique.

2.4.1 *Index for inclusion*

Se trata, actualmente, del documento por excelencia cuando se quiere iniciar o bien mantenerse en un proceso de transformación hacia una educación verdaderamente inclusiva. El trabajo de Booth y Ainscow ha sido traducido a 37 idiomas (Booth y Ainscow, 2000) (entre ellos: árabe, chino, finlandés, francés, español, alemán, hindi, húngaro, maltés, noruego, portugués, rumano y sueco) para su uso en muchos países alrededor del mundo, es referencia indispensable cuando se trata de inclusión educativa. El índice se ha utilizado en muchas escuelas del mundo y se ha utilizado para la creación de políticas nacionales e internacionales.

Conforme con sus autores, el *Index* es un “recurso para apoyar el desarrollo inclusivo de las escuelas”. Este documento:

“es un conjunto de materiales de apoyo a la auto - evaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas, así como en las comunidades y en el contexto en el que se encuentra. Se anima a que todo el personal, los padres y tutores, así como los propios estudiantes (sean niños, adolescentes o jóvenes según el caso), contribuyan a la implementación de un plan inclusivo” (Booth y Ainscow, 2000, pág. 13)

Los autores señalan que la educación inclusiva se ha asociado a estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, sin embargo, ellos hacen hincapié en que el documento está elaborado para la educación de todos los niños y jóvenes. Así

mismo, advierten que no hay una única forma correcta para hacer uso del *Index*, y cada centro podrá utilizarlo en función de sus propias necesidades y deseos de acercamiento con la inclusión. “Cualquier uso que promueva la reflexión sobre la inclusión y conduzca a una mayor participación de los estudiantes en las culturas, los planes de estudio y las comunidades de sus escuelas es legítimo” (pág. 2).

Booth y Ainscow (2002, pág. 6) hacen referencia a algunos conceptos relacionados con el *Index*, como inclusión; barreras vs apoyos para el aprendizaje y la participación; apoyo a la diversidad, entre otros. En el análisis de conceptos, Booth y Ainscow destacan el énfasis en la necesidad de cambio del modelo social, a un modelo de apoyo a la diversidad en dónde la escuela es quien debe apoyar con lo necesario para incrementar su capacidad de responder a la diversidad de estudiantes, dejando atrás el modelo que contemplaba que era el alumno quien tenía necesidades educativas especiales.

El sostén y estructura de la inclusión son tres dimensiones interconectadas que hacen posible la inclusión, mismas que se describen en el *Index*: culturas, políticas y prácticas. De acuerdo con el *Index*, estas tres dimensiones son fundamentales para estructurar el desarrollo escolar, y por tanto cualquier colegio o centro que elabore un plan de evaluación o cambio debe tener en cuenta estas tres dimensiones (pág. 7). Cada dimensión se subdivide a su vez en dos secciones (véase Tabla 14).

Tabla 14. Dimensiones del “Index For Inclusion”

Dimensiones
Dimensión A: Creando culturas inclusivas
• A1: Construyendo Comunidad
• A2: Estableciendo valores inclusivos
Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas
• B1: Desarrollando un centro escolar para todos
• B2: Organizando el apoyo a la diversidad
Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas
• C1: Construyendo un currículum para todos
• C2: Orquestando el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2000), *Index for inclusion*. Traducción castellana *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, (2002)

En el *Index* se hace referencia a las culturas en tanto a que estas: “reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa” (pág. 17). Las políticas hacen referencia a la administración o gestión del colegio y los planes y programas que rigen o modifican las prácticas en el colegio; las prácticas están directamente relacionadas con las aulas, con lo que se enseña y se aprende (Booth y Ainscow, 2000, pág. 17).

La dimensión “Culturas” implica el desarrollo de comunidades “seguras, acogedoras y colaboradoras” a través de valores inclusivos compartidos por todos los miembros de dicha comunidad (Sandoval, et. al., 2012, pág. 232).

Por su parte la dimensión “Políticas” se refiere al marco de acción que apoya todas las modalidades necesarias para que la inclusión educativa sea llevada a cabo con éxito en el centro, estas son realizadas a partir de la perspectiva de los alumnos y sus características diversas, (Sandoval, et. al., 2012, pág. 232).

“Prácticas” es la dimensión que “garantiza que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares... pretende asegurar que las

actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado” (Sandoval, et. al., 2012, págs. 232 - 233).

Siguiendo la línea anterior, a cada dimensión se corresponden dos secciones y a su vez cada sección contiene entre cinco y once indicadores a los que corresponden preguntas específicas para una mejor y más detallada comprensión de cada indicador. Al final de las preguntas es posible encontrar un espacio en dónde se invita a los centros o colegios a agregar más preguntas si lo consideran necesario o en caso de que su centro así lo requiera (Booth y Ainscow, 2002, pág. 9)

Para hacer uso del *Index* se trata de encontrar formas en las que se puede mejorar el centro y que apoye los procesos del desarrollo de la inclusión. Implica una autoevaluación entre todos los miembros del colegio. Consta de cinco etapas: 1) “comenzando”, empezar el proceso; 2) “descubriendo juntos”, analizar el colegio; 3) “elaborando un plan” específico tomando en cuenta la situación y necesidades del centro; 4) “pasando a la acción” implementar los aspectos viables y prioritarios; y 5) “revisando los avances” revisar y evaluar el proceso. (Booth y Ainscow, 2002, pág. 10).

Las dimensiones y secciones estructuran el plan de mejora, los indicadores ayudan a concentrarse en las áreas susceptibles de mejora o que se desean cambiar, las preguntas “apoyan una revisión más fina y detallada, para que afloren los desafíos y las cuestiones que han de ser abordadas” (Booth y Ainscow, 2000, pág. 17).

Uno de los aspectos más relevantes del *Index* es tal vez la comprensión del sistema de valores que fundamentan y sostienen a la inclusión, valores que están encaminados a erradicar la exclusión y promover la participación.

El *Index* incluye cuatro cuestionarios con preguntas cuya finalidad es “estimular el diálogo y generar las primeras ideas sobre las prioridades de mejora en su centro escolar por parte de los estudiantes, los padres o tutores, los directivos o el profesorado” (Booth y Ainscow, 2000)

Booth y Ainscow, (2000) destacan la necesidad de transformar el modelo social y educativo hacia un modelo que apoye a la diversidad: en lugar de considerar a alumnos con necesidades educativas especiales, el centro o lugar en donde se desarrollan deben buscar incrementar su capacidad para responder a la diversidad de estudiantes que acuden al centro.

El *Index*, además de ser traducido y mejorado con las ediciones subsecuentes a la primera publicación, se ha adaptó para “apoyar las mejoras inclusivas del juego y el aprendizaje en Educación Infantil”. Esta versión del *Index* “es un recurso de apoyo a la inclusión en centros de Educación Infantil, guarderías, hogares infantiles, ludotecas y otras organizaciones lúdicas, y cualquier otro centro de atención a la infancia” (Booth, Ainscow, y Kingston, 2007, pág. 1). Un aspecto innovador de este documento es el concepto de “barreras para el juego”, mismas que pueden estar presentes por aspectos físicos del centro, por la organización, por las relaciones entre compañeros o con los docentes, o por el tipo de actividades.

En cualquier caso, la flexibilidad del *Index* hace de esta guía un recurso casi indispensable para encaminarse hacia la inclusión.

3 CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE CONTEXTOS FORMATIVOS MEXICANOS Y SITUACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Una vez que hemos realizado un detallado análisis del estado del arte en los temas que competen esta investigación, se presenta en este capítulo la metodología del estudio, se describen los objetivos, las hipótesis, el método; así mismo, se presentan los resultados obtenidos del procesamiento de datos.

3.1 Presentación

“La educación es un derecho humano fundamental que posibilita el ejercicio de los demás derechos humanos. Es el instrumento esencial para que niñas, niños y adolescentes puedan desarrollarse plenamente y participen en la vida social en todos sus ámbitos”.

(Christian Skoog, Rep. UNICEF México)

“La inclusión afronta retos de gran importancia pues requiere transformar el sistema educativo y social en general, y esto exige grandes cambios e involucra a diferentes agentes, con lo cual la tarea resulta prolongada en décadas de esfuerzos y cambios progresivos”.

(Verdugo, 2011, p. 26)

Uno de los grandes tópicos en nuestra sociedad y en el ámbito de la educación es la inclusión. Todos tenemos derecho a la educación, a desarrollarnos en espacios que

favorezcan nuestro pleno desarrollo. No basta con asistir a la escuela para estar incluido, se requieren entornos seguros, amigables que ofrezcan esta oportunidad de crecer y desarrollarse en todos los ámbitos de la vida. Al pensar en la escuela inclusiva, imaginamos un espacio en donde podemos aprender efectivamente (desarrollo cognitivo), jugar y relacionarnos con otros (desarrollo social) al tiempo que nos sentimos apreciados, valorados, capaces (desarrollo emocional). Esta debería ser una realidad para todos y no solo un anhelo para los más vulnerables o en riesgo de exclusión.

Es por lo anterior que se debe prestar especial atención por parte de los gobiernos, instituciones, y cualquier centro educativo, en garantizar equidad en oportunidades. Bastante se ha logrado en los últimos años a nivel mundial, primero, con el cambio de paradigma de integración a inclusión, con eventos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la elaboración del *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow (2000), así como con los acuerdos resultantes en las diferentes convenciones de la ONU. Se han desarrollado políticas públicas y privadas en diferentes países y centros educativos de todo el mundo. Sin embargo, para desarrollar estas políticas, y más allá de ellas, es fundamental analizar el conocimiento, creencias y actitudes que tienen las personas en relación a la inclusión para comprender realmente como se vive desde esta perspectiva en dicha comunidad, debemos conocer si las políticas y acuerdos llegan realmente a las aulas y se viven los valores inclusivos.

En México, de acuerdo con UNICEF México (2016), la población en mayor riesgo de exclusión a la educación en nivel primaria (6 a 11 años de edad) es la discapacidad; a nivel de educación secundaria (12 a 14 años de edad) el mayor riesgo es el trabajo infantil al que muchos adolescentes se ven enfrentados. “En todos los niveles educativos, niñas,

niños y adolescentes que no asisten a la escuela o están en riesgo de salir de ella pertenecen principalmente a los sectores que viven en condiciones desfavorables” (p.36). Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (citado en García, 2015, p. 76 - 77), nos arroja datos importantes para México: alumnos que padecen alguna discapacidad aún sufren cierto tipo de exclusión de las actividades educativas y/o sociales, a pesar de las políticas de inclusión que se han implementado. En la misma línea, de acuerdo con el Banco Mundial, solamente entre un 20 y 30% de las personas en edad escolar con discapacidad asiste al colegio en América Latina y el Caribe (citado en Dávila, Naya y Lauzurika, 2010, p. 98). Se suman a la problemática de la exclusión en México las minorías étnicas, grupos migrantes o de pobreza extrema que no acceden al colegio.

En relación a la realidad vivida en las aulas cada día, Gilda García (2015, p. 76), advierte que a pesar de que México cuenta con políticas que apoyan la integración educativa:

“Existe un alto porcentaje de alumnos que no alcanzan resultados satisfactorios con respecto al logro mínimo de los aprendizajes, así como el desarrollo de capacidades para continuar sus estudios o insertarse en la sociedad. Con relación a los alumnos con discapacidad, se ha identificado que, a pesar de tener una política nacional a favor de la integración durante las últimas dos décadas, siguen siendo objeto de marginación y/o exclusión de las actividades escolares, o su nivel de desempeño está alejado de los aprendizajes esperados de su grado, grupo de referencia y de la planificación del aula”.

Como ya mencionamos, para que la inclusión sea una realidad no basta la asistencia a la escuela, son fundamentales las políticas, pero lo más importante es que se hagan realidad

en las aulas. Dado lo cual, consideramos fundamental conocer el día a día que viven los centros educativos, las creencias y actitudes que muestran las personas de la comunidad que viven las escuelas. Los alumnos, padres de familia, directivos, docentes, personal administrativo y de servicios son quienes, en primera instancia, pueden dar testimonio del proceso de inclusión. Con lo anterior, esta tesis brindará un perfil para comprender la realidad actual de la inclusión en México, siendo útil para comprender el punto de partida en que nos encontramos y para vincular de manera más realista las políticas con las prácticas inclusivas.

3.2 *Objetivos*

Objetivos Generales:

1. Describir las actitudes de los miembros de comunidades educativas hacia personas con discapacidad
2. Describir la percepción de inclusión de los miembros de comunidades educativas en México.
3. Identificar posibles relaciones entre variables sociodemográficas y actitudes hacia personas con discapacidad.
4. Identificar posibles relaciones entre variables sociodemográficas y percepción de inclusión.

Objetivos específicos

1. Identificar semejanzas y diferencias en actitudes hacia las personas con discapacidad en función del género.

2. Identificar semejanzas y diferencias en percepción de inclusión en función del género.
3. Identificar semejanzas y diferencias en actitudes hacia las personas con discapacidad en función de diferentes colectivos (alumnos, docentes, familia y otros profesionales).
4. Identificar semejanzas y diferencias en percepción de inclusión en función de diferentes colectivos (alumnos, docentes, familia y otros profesionales).
5. Identificar semejanzas y diferencias en actitudes hacia las personas con discapacidad en función de la ausencia o presencia de discapacidad propia o de un familiar.
6. Identificar semejanzas y diferencias en percepción de inclusión en función de la ausencia o presencia de discapacidad propia o de un familiar.

3.3 Hipótesis

1. No se encontrarán diferencias en función del género en las actitudes hacia las personas con discapacidad.
2. No se encontrarán diferencias en función del género en la percepción de inclusión.
3. Se encontrarán diferencias en función del grupo de pertenencia en las actitudes hacia las personas con discapacidad.
4. Se encontrarán diferencias en función del grupo de pertenencia en la percepción de inclusión.
5. No se encontrarán diferencias en función del tipo de centro en las actitudes hacia las personas discapacidad.

6. Se encontrarán diferencias en función del tipo de centro en la percepción de inclusión.
7. Se encontrarán diferencias en función de la ausencia o presencia de discapacidad propia o de un familiar en la percepción de inclusión.
8. Se encontrarán correlaciones entre los factores de actitudes hacia las personas con discapacidad (RS, relaciones sociales; VN, vida normalizada; y PI, programas de intervención).
9. Se encontrarán correlaciones entre los factores de percepción de inclusión (CC, Construir Comunidad; VI, establecer Valores Inclusivos; CPT, crear Centro para Todos; OA, Organizar el Apoyo a la Diversidad; JYA, organizar el Juego y Aprendizaje; MR Movilizar Recursos).
10. Se encontrarán correlaciones entre los factores de percepción de inclusión en función de la edad.

3.4 Método

Esta sección contempla la descripción de la muestra, los instrumentos utilizados, el procedimiento que se llevó a cabo en la elaboración de este trabajo de investigación, así como el diseño y análisis.

3.4.1 Participantes

“La escuela es sólo uno de los centros de educación en las comunidades. En este sentido, consideramos que el papel de las escuelas consiste en apoyar la educación de las comunidades y no en monopolizarla. Asimismo, quisiéramos subrayar la

importancia de la participación del personal, los padres o tutores y otros miembros de la comunidad” (Ainscow y Miles, 2008, p. 24)

La muestra fue no probabilística (el total de participantes respondieron de manera voluntaria a una invitación a participar en la investigación a través de un formato electrónico en la plataforma Google Forms®). En total, 195 personas participaron respondiendo la encuesta, 155 mujeres (79.5%), 38 hombres (19.5%), y dos personas prefirieron no reportar su género (1%). Por grupo, de los padres de familia que respondieron a la encuesta, en su gran mayoría fueron mujeres con una frecuencia de 43 participantes (89.6% de su grupo “padre, madre o tutor”) contra el 10.4%, 5 de hombres en el mismo grupo. En la Tabla 15 se puede observar la distribución por género y grupos.

Tabla 15. Frecuencia (y porcentaje) de grupos y género

Grupo	Hombre	Mujer	Prefiero no decirlo
Alumno	12 (27,3%)	30 (68,2%)	2 (4,5%)
Equipo directivo	2 (20,0%)	8 (80,0%)	0 (0,0%)
Otro	2 (40,0%)	3 (60,0%)	0 (0,0%)
Padre, madre o tutor	5 (10,4%)	43 (89,6%)	0 (0,0%)
Personal administrativo	0 (0,0%)	7 (100,0%)	0 (0,0%)
Profesional externo	2 (13,3%)	13 (86,7%)	0 (0,0%)
Profesor o docente	15 (23,1%)	50 (76,9%)	0 (0,0%)
Voluntario	0 (0,0%)	1 (100,0%)	0 (0,0%)
Total	38 (19,5%)	155 (79,5%)	2 (1,0%)

El rango de edad de las personas que participaron en la investigación va de entre 15 a 73 años. La media de edad es de 37,31 años con una desviación estándar de 12,95. De la totalidad de participantes, 106 (54,36%) no tienen ellos mismos o algún familiar con discapacidad. Sí tienen ellos mismos o un familiar tiene discapacidad: 87 (44,62%). De la totalidad de participantes dos personas (1,02%) eligieron no responder esta pregunta. Para el análisis de datos se contemplaron ocho grupos: profesor, padre, madre o tutor;

alumno, profesional externo, equipo directivo, personal administrativo, otro familiar y voluntario. El colectivo que más respondió al instrumento fueron los docentes con un total de 65 participantes, (33,3% del total de la muestra); seguidos de padres de familia o tutores, con un total de 48 participantes (24,6% del total de la muestra); 44 alumnos respondieron, (22,6% del total de la muestra). Otros grupos pueden verse en la Tabla 16.

Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de participantes por grupos

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
Profesor o docente	65	33,3
Padre, madre o tutor	48	24,6
Alumno	44	22,6
Profesional externo	15	7,7
Equipo directivo	10	5,1
Personal administrativo	7	3,6
Otro familiar	5	2,6
Voluntario	1	0,5
Total	195	100,0

Para efectos de análisis, se recodificaron los grupos como puede verse en la Tabla 17.

Tabla 17. Frecuencia (y porcentaje) de participantes por grupo recodificado (profesionales agrupados)

Nivel Educativo	Alumnos		Docentes		Familiares		Otros profesionales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Educación Infantil	0	0.0%	11	14.7%	15	28.3%	1	4.4%
Educación Primaria	0	0.0%	17	22.7%	20	37.7%	4	17.4%
Educación Secundaria	0	0.0%	9	12.0%	4	7.5%	0	0.0%
Bachiller, Preparatoria o Formación técnica	3	6.8%	3	4.0%	2	3.8%	2	8.7%
Grados de Universidad (Licenciatura o Superiores)	39	88.6%	32	42.7%	9	17.0%	11	47.9%
Otro	1	2.3%	2	2.6%	3	5.7%	4	17.3%
No respondió	1	2.3%	1	1.3%	0	0.0%	1	4.4%
TOTAL	44	100.0%	75	100.0%	53	100.0%	23	100.0%

La agrupación se realizó como sigue (Tabla 18): El colectivo “alumnos” no sufrió modificaciones; el grupo de “docentes” se conformó con los profesores y directivos; “familiares” se conformó con los padres, madres, tutores y otros familiares; finalmente, “otros profesionales” engloba al personal externo, voluntarios y personal administrativo. Poco más de la mitad de las personas responden en relación a un centro privado (52,3%).

Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de participantes por tipo de centro

Tipo de centro	Frecuencia	Porcentaje
Centro privado	102	52,3
Centro público	82	42,1
Prefiero no decirlo	11	5,6
Total	195	100,0

En la Tabla 19 se especifica el Estado de la República en el que se encuentra el Centro educativo.

Tabla 19. Frecuencia y porcentaje de participantes por Estado de la República en el que se encuentra el centro educativo

Estado de la República	Frecuencia	Porcentaje
Aguascalientes	3	1.5
Baja California	10	5.1
Ciudad de México	70	35.9
Coahuila de Zaragoza	1	0.5
Durango	1	0.5
Guanajuato	2	1.0
Hidalgo	1	0.5
Jalisco	1	0.5
México (Estado de)	7	3.6
Morelos	3	1.5
Nayarit	2	1.0
Nuevo León	2	1.0
Oaxaca	5	2.6
Otro país	6	3.1
Puebla	11	5.6
Querétaro	8	4.1
San Luis Potosí	22	11.3
Tabasco	1	0.5
Tamaulipas	2	1.0
Yucatán	33	16.9
No contestó	4	2.1
Total	195	100,0

3.4.1.1 Características del grupo de estudiantes (alumnos)

Del total de alumnos (44) que respondieron la encuesta, 39 (88,6%) estudian grados de Universidad (Licenciatura o Superiores), seguidos de tres alumnos (6,8%) de Bachiller, Preparatorio o Formación Técnica, solamente un alumno (2,3%) es estudiante de doctorado. Un estudiante (2,3%), no respondió acerca de su escolaridad. El 81,8% de estudiantes (36) que respondieron la encuesta asisten a un centro de enseñanza público. El 18,2% restante (8), acude a un centro privado. Respecto a la edad, la media de edad de los estudiantes es de 20,97 con una desviación estándar de 3,77, en un rango de entre 15 y 36 años.

3.4.1.2 Características del grupo de docentes

75 docentes respondieron la encuesta, de ellos la mayoría 32 (42,7%) son docentes de grados de Universidad (Licenciatura o Superiores). En segundo lugar, respondieron 17 profesores de Educación Primaria (22,7%). En tercer lugar, se encuentran 11 docentes (14,7%) de Educación Infantil. Le siguen 9 docentes (12%) de Educación Secundaria, tres docentes (4%) de Bachiller, Preparatoria o Formación Técnica. La edad de los docentes presenta una media de 42,30 con una desviación estándar de 11,24. El rango de edades va de entre 24 a 73 años. En relación al tipo de centro, 37 docentes (49,3%) laboran en un centro privado, mientras 35, (46,7%) de ellos laboran en un centro público. Tres docentes (4%) prefirieron no responder al tipo de centro en que trabajan.

3.4.1.3 Características del grupo de familiares.

Un total de 53 padres, madres, tutores y otros familiares respondieron a la encuesta. El rango de edades de los familiares va de entre 27 a 59 años. La media es de 40,61 con una

desviación estándar de 6,42. La mayoría de los familiares (39 correspondiente a un 73.6%) respondieron en relación a un centro privado, mientras que ocho (15,1%) lo hicieron respecto de un centro público, seis familiares (11,3%) prefirieron no especificar el tipo de centro. Por otro lado, 20 familiares (37,7%) respondieron referente a centros de Educación Primaria, 15 (28,3%) respecto a Educación Infantil (maternal, kínder o preescolar). 9 encuestados, (17%) se corresponden a familiares de estudiantes de Grados de Universidad, 2 (3,8%) a familiares de estudiantes de Bachiller, Preparatoria o Formación Técnica.

3.4.1.4 Características de otros profesionales.

Otros profesionales (23) también respondieron la encuesta. De ellos, 18 (78,3%) responden en relación a un centro privado; tres (13%) a un centro público y dos (8.7%) prefirieron no indicar el tipo de centro. El rango de edad para este grupo va de 19 a 69, con una media de 44.86 y una desviación estándar de 15.06. Además, 11 participantes de este grupo (47,8%) responden en relación a grados de Universidad y cuatro (17,4%) a profesionales con relación a la Educación Primaria,

3.4.2 Instrumentos

Para el presente estudio se han empleado los siguientes instrumentos:

- (1) Cuestionario sobre cultura inclusiva, tomando del Index for inclusión, Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil de Booth, Ainscow y Kingston (2000), traducido y adaptado al castellano por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007). El cuestionario, de 46 ítems, mide la cultura y las prácticas inclusivas a través de cinco factores que se valoran en una escala de 1 a

6 puntos, indicando a mayores puntuaciones, mejor inclusión. En el presente estudio la fiabilidad obtenida por la escala globalmente considerada ha sido de $\alpha=0,98$. Los factores de que se componen son: (1) Construir comunidad (CC) compuesto por ocho ítems que valora el grado en que todo el mundo se siente bienvenido en el centro. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,88$; (2) Establecer valores inclusivos (VI), compuesto por cinco ítems relacionados con la promoción del bienestar en todos los miembros de la comunidad educativa. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,84$; (3) Crear un centro para todos (CPT), compuesto por 6 ítems que acentúan la importancia de fomentar la adaptación de todos, especialmente en las fases iniciales de contacto con el centro. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,86$; (4) Organizar el apoyo a la diversidad (OA), que comprende nueve ítems que aluden a aspectos metodológicos y normativos para garantizar la inclusión. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,95$. (5) Organizar el juego y el aprendizaje (JYA), compuesto por 12 ítems que aluden a planificación de prácticas concretas para garantizar la inclusión. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,96$. (6) Movilizar recursos (MR), compuesto por seis ítems centrados en la identificación y utilización de recursos de la comunidad para apoyar la inclusión. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,92$.

- (2) Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Arias, Arias, Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016), adaptada de formatos previos de dicha escala (Arias, 1993; Arias, Verdugo y Rubio, 1995; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Verdugo, Jenaro, y Arias, 1995). Consiste en una escala de estimaciones

sumatorias con cuatro grados de acuerdo (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, bastante en desacuerdo, muy en desacuerdo) y compuesta por tres factores, El primer factor, “relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad” (RS) comprende 13 ítems cuyo contenido tiene que ver con sentimientos, intenciones de conducta y pensamientos de la persona cuando ha de establecer una interacción personal o social con una persona con discapacidad. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha = 0,85$. El segundo “vida normalizada” (VN) agrupa otros 13 ítems que hacen referencia tanto a los derechos de llevar una vida normalizada y a la igualdad de oportunidades como a la posibilidad o capacidad de las personas con discapacidad para desenvolverse en distintos ámbitos de la vida como las personas sin discapacidad. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha = 0,86$. El tercer factor se refiere a “programas de intervención” (PI) y actuaciones concretas a realizar en orden a favorecer la integración y la plena inclusión de las personas con discapacidad, así como juicios sobre la rentabilidad económica de esas actuaciones. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha = 0,65$.

3.4.3 Procedimiento

El trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo en varias etapas. Así, tras seleccionar los instrumentos más oportunos para los propósitos pretendidos, se elaboró un formato digital de respuesta vía electrónica. Tras valorar diferentes plataformas, elegimos el programa Google Forms®, principalmente por la facilidad para el acceso y utilización por parte de los usuarios. Para su aplicación, se envió una invitación electrónica a algunos colegios y asociaciones relacionadas con la educación, la inclusión

y/o la discapacidad en México, misma en que se solicitaba reenviar el documento a sus comunidades educativas.

Señalamos particularmente el caso de dos centros, ambos de tipo privado, que respondieron afirmativamente a la petición de reenviar el documento a su comunidad, siempre y cuando se conservara el anonimato de los colegios y por supuesto, garantizando la voluntariedad de los miembros de sus comunidades a responder o no. Se acordó el envío del resumen ejecutivo de los resultados de esta investigación.

Un colegio (A) eligió enviar el instrumento a profesores y personal administrativo, así como publicar el enlace en su revista electrónica bimestral (que llega a toda la comunidad, incluidos padres y alumnos). El otro colegio (B) únicamente renvió vía correo electrónico al personal docente. Ambos colegios cuentan únicamente con un plantel, ambos imparten los niveles de primaria, secundaria y preparatoria o bachillerato. El colegio A, además imparte educación preescolar en su centro. Evidentemente, los participantes lo hicieron de manera voluntaria. Se solicitó el consentimiento de participación en el estudio, así como de autorización para publicación de los resultados, bajo completo anonimato del participante. Se señalaron formas de contacto en caso de duda o sugerencia.

El proceso de recogida de información abarcó desde septiembre de 2018 a abril de 2019. Se pasó entonces a realizar los análisis estadísticos pertinentes a través del Programa Estadístico para Ciencias Sociales SPSS®. De manera complementaria, hemos empleado el programa estadístico Jamovi® versión 2.9.3 y el programa Excel®, con los que hemos elaborado algunos de los gráficos que presentamos en estas páginas.

3.4.4 *Diseño y análisis*

El diseño de investigación es de tipo correlacional y transversal. No se manipulan las variables, éstas son colectadas de su entorno natural y se recolecta la muestra en un momento único. El tipo de investigación es descriptivo exploratorio. Es descriptivo en tanto que mide y evalúa diversas características de las actitudes hacia las personas con discapacidad, así como de la percepción de inclusión por parte de un colectivo específico, la comunidad educativa en México. Logra brindar un perfil de los miembros de dicha comunidad. Es exploratorio en tanto que las actitudes por parte de toda la comunidad educativa hacia la inclusión educativa han sido poco estudiadas en el contexto mexicano.

El contraste de hipótesis ha requerido previamente verificar el cumplimiento de los supuestos paramétricos de normalidad y distribución homogénea de la varianza para el caso de análisis de diferencias entre subgrupos de interés. En la Tabla 20 se exponen los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta que valores p bajos indican el no cumplimiento del supuesto de normalidad, puede apreciarse cómo en todas las variables de interés las puntuaciones no se distribuyen normalmente. En el Anexo 7.2. Se ofrecen datos adicionales que apoyan este hecho. Hay que señalar no obstante que las violaciones a este supuesto son relativamente pequeñas y que por otro lado, las varianzas son homogéneas atendiendo a factores como el género (véase Anexo 7.3.). Sin embargo, hemos optado por realizar los contrastes de hipótesis con pruebas no paramétricas (Mann-Whitney y Kruskal Wallis), en vez de paramétricas (T de Student y Análisis de Varianza, respectivamente), aunque para facilitar la interpretación de los resultados empleados los valores promedio en las presentaciones gráficas de resultados estadísticamente significativas.

Tabla 20. Resultados del contraste de la normalidad (Shapiro-Wilk) de las diferentes escalas y subescalas (actitudes e Index)

Escala	W	P
Relaciones sociales	0.853	< .001
Normalización	0.758	< .001
Programas de intervención	0.940	< .001
Construir comunidad	0.967	< .001
Establecer valores inclusivos	0.977	0.002
Centro para todos	0.982	0.012
Organizar el apoyo	0.978	0.004
Organizar el juego y el aprendizaje	0.963	< .001
Movilizar recursos	0.961	< .001
Valores	0.978	0.003
Prácticas	0.970	< .001
Escala Inclusión	0.982	0.013
Escala Actitudes	0.872	< .001

3.5 Resultados

En este apartado reportamos la información obtenida una vez procesados los datos obtenidos con la aplicación del instrumento. Se encuentran aquí, las diferencias y semejanzas encontradas tanto en las actitudes hacia las personas con discapacidad como en la percepción de centro en función de algunas variables sociodemográficas (género, grupo de pertenencia, tipo de centro). También se reportan las correlaciones encontradas.

3.5.1 Actitudes hacia las personas con discapacidad y percepción de inclusión en función de la presencia o ausencia de una discapacidad personal o familiar

Como se puede apreciar en la Tabla 21, al considerar la presencia o ausencia de discapacidad, bien sea propia o de algún familiar, no se encontraron diferencias significativas para las actitudes hacia las personas con discapacidad ni para la percepción de inclusión.

Tabla 21. Actitudes y percepción de inclusión en función de la presencia de una discapacidad propia o de un familiar

Rangos	Discapacidad	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p (bilateral)
Escala de actitudes						
Relaciones sociales	No	106	95,73	10147,5	4476,5	0,727
	Sí	87	98,55	8573,5		
Normalización	No	106	97,64	10350	4543	0,859
	Sí	87	96,22	8371		
Programas de intervención	No	106	98,41	10431	4462	0,696
	Sí	87	95,29	8290		
Escala Actitudes	No	106	97,59	10344,5	4548,5	0,871
	Sí	87	96,28	8376,5		
Escala de Inclusión						
Construir comunidad	No	106	97,48	10333	4560	0,895
	Sí	87	96,41	8388		
Establecer valores inclusivos	No	106	99,79	10577,5	4315,5	0,443
	Sí	87	93,6	8143,5		
Centro para todos	No	106	98,52	10443,5	4449,5	0,675
	Sí	87	95,14	8277,5		
Organizar el apoyo	No	106	98,9	10483,5	4409,5	0,601
	Sí	87	94,68	8237,5		
Organizar el juego y el aprendizaje	No	106	99,22	10517,5	4375,5	0,542
	Sí	87	94,29	8203,5		
Movilizar recursos	No	106	99,23	10518	4375	0,54
	Sí	87	94,29	8203		
Valores	No	106	98,83	10475,5	4417,5	0,616
	Sí	87	94,78	8245,5		
Prácticas	No	106	98,86	10479,5	4413,5	0,609

Rangos	Discapacidad	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p (bilateral)
Escala Inclusión	Sí	87	94,73	8241,5	4418,5	0,618
	No	106	98,82	10474,5		
	Sí	87	94,79	8246,5		

3.5.2 Actitudes hacia las personas con discapacidad y percepción de la inclusión en función del género

Como puede observarse en la Tabla 22, las actitudes hacia las personas con discapacidad tienden a ser favorables tanto por hombres como por mujeres considerando las actitudes de manera global, o en su totalidad, como tomando en cuenta los factores de manera independiente. Considerando una escala de 1 a 4, en dónde a mayor puntaje, más favorables las actitudes. La media obtenida por los hombres $M = 3.42$ con una $DE = 0.445$; y con una media obtenida por las mujeres $M = 3.52$ con una $DE = 0.335$

Tabla 22. Actitudes de hombres y mujeres hacia las personas con discapacidad

Factor	Grupo	N	M	Mediana	DT	ET
Relaciones sociales	Mujer	155	3,52	3,62	0,449	0.0361
	Hombre	38	3.40	3,54	0,529	0,0859
Normalización	Mujer	155	3,68	3,77	0,347	0.0279
	Hombre	38	3.63	3,77	0,482	0,0781
Programas de intervención	Mujer	155	3,35	3,40	0,444	0.0357
	Hombre	38	3.24	3,30	0,478	0,0776
Escala Actitudes	Mujer	155	3,52	3,57	0,335	0.0269
	Hombre	38	3.42	3,51	0,445	0,0722

En la Tabla 23 se puede comprobar cómo no existen diferencias significativas en función del género.

Tabla 23. Diferencias en las actitudes en función del género (prueba U de Mann – Whitney)

Variable	U	p	Diferencia de medias	d (Cohen)
Relaciones sociales	2493	0,142	0,077	0,252
Normalización	2797	0,630	0,000	0,124
Programas de intervención	2521	0,164	0,200	0,256
Escala Actitudes	2521	0,169	0,072	0,260

Por lo que se refiere a la percepción de inclusión en función del género, en la Tabla 24 observamos que dicha percepción tanto para hombres como para mujeres rondan la neutralidad, en todas las subescalas como en la totalidad, los valores de la media se mantuvieron en un rango de 3,66 a 4,34. en una escala que va de 1 a 6, en dónde a mayor puntuación, mayor percepción de inclusión.

Tabla 24. Percepción de inclusión en función de género

Variable	Factor	N	Media	Mediana	DT	ET
Construir comunidad	Mujer	155	4,12	4,00	0,89	0,07
	Hombre	38	3,95	3,94	0,96	0,16
Establecer valores inclusivos	Mujer	155	4,08	4,00	1,06	0,09
	Hombre	38	4,01	4,00	1,06	0,17
Centro para todos	Mujer	155	3,88	3,83	1,05	0,08
	Hombre	38	3,66	3,58	1,13	0,18
Organizar el apoyo	Mujer	155	3,99	3,89	1,05	0,08
	Hombre	38	3,68	3,67	0,93	0,15
Organizar el juego y el aprendizaje	Mujer	155	4,34	4,17	1,12	0,09
	Hombre	38	4,16	4,13	1,18	0,19
Movilizar recursos	Mujer	155	4,18	4,00	1,21	0,10

Variable	Factor	N	Media	Mediana	DT	ET
Valores	Hombre	38	3,93	4,00	1,08	0,18
	Mujer	155	4,02	3,89	0,94	0,08
	Hombre	38	3,83	3,88	0,93	0,15
Prácticas	Mujer	155	4,26	4,04	1,13	0,09
	Hombre	38	4,05	4,10	1,09	0,18
	Escala Inclusión					
	Mujer	155	4,10	3,95	0,97	0,08
	Hombre	38	3,90	3,93	0,95	0,15

En la Tabla 25 se puede apreciar cómo las diferencias no fueron significativas.

Tabla 25. Diferencias en la percepción de la inclusión en función del género (prueba U de Mann-Whitney)

Variables	U	p	d (Cohen)
Construir comunidad	2714	0,453	0,190
Valores	2827	0,701	0,064
Centro para todos	2582	0,239	0,207
Organizar el apoyo	2565	0,218	0,297
Organizar el juego y el aprendizaje	2707	0,440	0,154
Movilizar recursos	2633	0,311	0,215
Valores	2712	0,451	0,204
Prácticas	2679	0,388	0,191
Escala Inclusión	2721	0,468	0,205

3.5.3 Actitudes hacia las personas con discapacidad y percepción de la inclusión en función del grupo

En la Tabla 26 se observa que las actitudes manifestadas por parte de los diferentes grupos son positivas. Las medias oscilan entre 3 y 3,78, en una escala de 1 a 4, en donde a mayor puntuación mejores actitudes. El rango de las medianas fluctúa entre 3 y 3,77.

Tabla 26. Actitudes por grupos hacia las personas con discapacidad

			Relaciones sociales	Normalización	Programas de intervención
Media	Profesor docente	o	3.55	3.71	3.34
	Alumno		3.44	3.62	3.21
	Equipo directivo		3.39	3.53	3.48
	Personal administrativo		3.33	3.78	3.29
	Padre, madre o tutor	o	3.56	3.68	3.42
	Profesional externo		3.41	3.59	3.25
	Otro familiar		3.55	3.69	3.36
	Voluntario		3.54	3.77	3.00
Mediana	Profesor docente	o	3.62	3.77	3.40
	Alumno		3.65	3.77	3.30
	Equipo directivo		3.46	3.62	3.40
	Personal administrativo		3.54	3.77	3.40
	Padre, madre o tutor	o	3.62	3.77	3.40
	Profesional externo		3.46	3.62	3.40
	Otro familiar		3.54	3.77	3.40
	Voluntario		3.54	3.77	3.00

En la Tabla 27 se puede observar cómo las diferencias en actitudes, tras reagrupar la topología de participantes para obtener grupos más comparables, no fueron significativas.

Tabla 27. Significación de las diferencias (Kruskal Wallis) en actitudes hacia las personas con discapacidad, en función del grupo de pertenencia

Variab	Factor	N	Rango promedio	K-W	gl	p
Relaciones sociales	Alumno	44	93,78	1,194	3	0,755
	Docente	75	100,69			
	Familia	53	101,53			
	Otros prof.	23	89,17			
Normalización	Alumno	44	98,73	0,933	3	0,817

Variables	Factor	N	Rango promedio	K-W	gl	p
Programas de intervención	Docente	75	100,17	4,688	3	0,196
	Familia	53	98,86			
	Otros prof	23	87,54			
	Alumno	44	85,18			
	Docente	75	99,85			
	Familia	53	108,78			
	Otros prof	23	91,65			

En cuanto a la percepción de inclusión, se puede apreciar cómo existen diferencias significativas en Construir comunidad (CC), Organizar el apoyo (OA), Movilizar recursos (MR), Prácticas y Total de la escala. En todos los casos, el grupo formado por otros profesionales es el que mantiene una visión más crítica o menos favorable de la situación.

Tabla 28. Percepción de la inclusión por grupos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis)

	grupo	CC	VI	CPT	OA	JYA	MR	valores	practicass	totindex
Media	Alumno	4.27	4.25	4.02	4.19	4.53	4.51	4.19	4.52	4.30
	Docente	3.90	3.90	3.65	3.72	4.20	3.96	3.79	4.08	3.89
	Familia	4.28	4.25	4.01	4.09	4.44	4.31	4.15	4.37	4.23
	Otros prof	3.86	3.82	3.56	3.68	3.91	3.56	3.73	3.74	3.73
Mediana	Alumno	4.00	4.20	3.92	4.00	4.58	4.50	3.95	4.67	4.14
	Docente	3.88	3.80	3.67	3.78	4.00	3.83	3.79	3.92	3.82
	Familia	4.13	4.00	4.00	3.89	4.17	4.00	3.96	4.04	4.00
	Otros prof	3.88	3.80	3.67	3.78	4.00	3.50	3.89	3.71	3.84
Mínimo	Alumno	2.00	2.00	2.00	2.00	1.58	1.50	2.00	1.54	2.00
	Docente	2.00	1.40	1.33	1.78	1.50	1.50	2.14	1.58	1.97
	Familia	2.25	2.40	2.67	1.56	1.67	2.00	2.22	2.25	2.23
	Otros prof	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	Alumno	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
	Docente	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	5.90	6.00	5.93
	Familia	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
	Otros prof	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
χ^2		10,20	5,72	5,68	7,06	5,51	13,00	7,50	9,71	8,00
p		0,017	0,126	0,128	0,07	0,138	0,005	0,057	0,021	0,046

En la Figura 4 se puede apreciar cómo el grupo de alumnos es por lo general el que obtiene puntuaciones superiores. Por el contrario, el grupo de otros profesionales es el que realiza valoraciones más críticas.

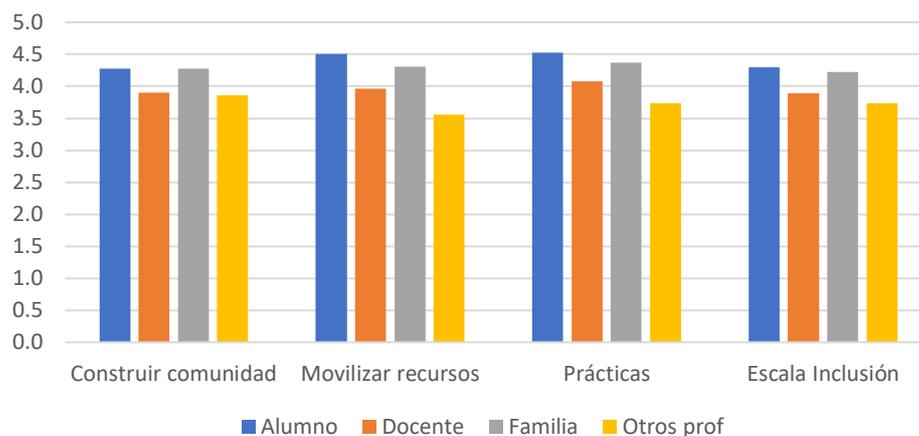


Figura 1. Puntuaciones promedio en percepción de la inclusión en función de los grupos consultados

3.5.4 Actitudes hacia las personas con discapacidad y percepción de la inclusión en función del tipo de centro

En la Tabla 29 se puede apreciar cómo las actitudes en función del tipo de centro tienden a ser positivas considerando una escala del 1 al 4, siendo uno menos favorable y cuatro más favorable.

Tabla 29. Actitudes en función del tipo de centro hacia las personas con discapacidad

Variable	Factor	N	Media	DT	ET	Mínimo	Máximo
Construir comunidad	Centro privado	102	4,16	0,91	0,09	1	6
	Centro público	82	4,00	0,87	0,10	2	6
	Prefiero no decirlo	11	3,95	1,12	0,34	2,38	6
Movilizar recursos	Centro privado	102	4,24	1,18	0,12	1	6
	Centro público	82	4,04	1,17	0,13	1,5	6
	Prefiero no decirlo	11	3,83	1,19	0,36	2	6
Prácticas							

Variable	Factor	N	Media	DT	ET	Mínimo	Máximo
	Centro privado	102	4,32	1,11	0,11	1	6
	Centro público	82	4,12	1,14	0,13	1,46	6
	Prefiero no decirlo	11	4,00	1,06	0,32	2,21	6
Escala Inclusión							
	Centro privado	102	4,14	0,97	0,10	1	6
	Centro público	82	3,96	0,97	0,11	2	6
	Prefiero no decirlo	11	3,95	0,95	0,29	2,55	6

Además, en la Tabla 30 se puede observar que las actitudes hacia las personas con discapacidad por el tipo de centro no difieren dependiendo de si el centro es público, privado, o para el grupo de personas que prefirieron no indicarlo.

Tabla 30. Diferencias en las actitudes por tipo de centro hacia las personas con discapacidad

Variable	Factor	N	Rango promedio	K-W	Gl	p
Relaciones sociales				1,543	2	0,462
	Centro privado	102	99,54			
	Centro público	82	98,82			
	Prefiero no decirlo	11	77,59			
Normalización				3,942	2	0,139
	Centro privado	102	99,88			
	Centro público	82	100,04			
	Prefiero no decirlo	11	65,41			
Programas de intervención				0,967	2	0,617
	Centro privado	102	98,54			
	Centro público	82	99,47			
	Prefiero no decirlo	11	82,05			
Escala Actitudes				3,026	2	0,22
	Centro privado	102	99,02			
	Centro público	82	100,56			
	Prefiero no decirlo	11	69,41			

Por su parte, en cuanto al tipo de centro y la percepción de inclusión se puede apreciar cómo las puntuaciones oscilan entre 3,73 y 4,41 (Véase Tabla 31). Las puntuaciones

relativamente más bajas se obtienen en el factor Centro para todos.

Tabla 31. Percepción de la inclusión en función del tipo de centro

VARIABLES	Factor	N	M	DT	ET	Mín.	Máx.
Construir comunidad	Centro privado	102	4,16	0,91	0,09	1,0	6,0
	Centro público	82	4,00	0,87	0,10	2,0	6,0
	Prefiero no decirlo	11	3,95	1,12	0,34	2,4	6,0
Establecer valores inclusivos	Centro privado	102	4,18	1,09	0,11	1,0	6,0
	Centro público	82	3,94	1,02	0,11	1,4	6,0
	Prefiero no decirlo	11	3,87	0,91	0,28	2,8	6,0
Centro para todos	Centro privado	102	3,89	1,03	0,10	1,0	6,0
	Centro público	82	3,73	1,13	0,12	1,3	6,0
	Prefiero no decirlo	11	3,83	1,02	0,31	2,3	6,0
Organizar el apoyo	Centro privado	102	3,97	1,04	0,10	1,0	6,0
	Centro público	82	3,85	1,02	0,11	1,8	6,0
	Prefiero no decirlo	11	4,06	0,95	0,29	2,8	6,0
Organizar el juego y el aprendizaje	Centro privado	102	4,41	1,11	0,11	1,0	6,0
	Centro público	82	4,19	1,16	0,13	1,4	6,0
	Prefiero no decirlo	11	4,17	1,00	0,30	2,4	6,0
Movilizar recursos	Centro privado	102	4,24	1,18	0,12	1,0	6,0
	Centro público	82	4,04	1,17	0,13	1,5	6,0
	Prefiero no decirlo	11	3,83	1,19	0,36	2,0	6,0
Valores	Centro privado	102	4,05	0,94	0,09	1,0	6,0
	Centro público	82	3,88	0,93	0,10	2,0	6,0
	Prefiero no decirlo	11	3,93	0,93	0,28	2,7	6,0
Prácticas	Centro privado	102	4,32	1,11	0,11	1,0	6,0
	Centro público	82	4,12	1,14	0,13	1,5	6,0
	Prefiero no decirlo	11	4,00	1,06	0,32	2,2	6,0
Escala Inclusión	Centro privado	102	4,14	0,97	0,10	1,0	6,0

Variables	Factor	N	M	DT	ET	Mín.	Máx.
	Centro público	82	3,96	0,97	0,11	2,0	6,0
	Prefiero decirlo	no 11	3,95	0,95	0,29	2,6	6,0

Como se puede comprobar en la Tabla 32, no se encontraron diferencias en la percepción de la inclusión en función del tipo de centro.

Tabla 32. Diferencias en la percepción de la inclusión en función del tipo de centro

Variable	Centro	N	Rango promedio	K-W	G I	Sig. Asintótica
Construir comunidad	Centro privado	10	104,35	2,884	2	0,236
		2				
	Centro público	82	91,91			
Establecer valores inclusivos	Prefiero decirlo	no 11	84,5	2,467	2	0,291
	Centro privado	10	103,82			
		2				
Centro para todos	Centro público	82	92,51	1,113	2	0,573
	Prefiero decirlo	no 11	84,91			
	Centro privado	10	102,04			
Organizar el apoyo		2		1,297	2	0,523
	Centro público	82	92,63			
	Prefiero decirlo	no 11	103,68			
Organizar el juego y el aprendizaje	Centro privado	10	101,71	1,656	2	0,437
		2				
	Centro público	82	93,34			
Movilizar recursos	Prefiero decirlo	no 11	87,55	1,723	2	0,423
	Centro privado	10	102,74			
		2				
	Centro público	82	93,77			

Variable	Centro		N	Rango promedio	K-W	G I	Sig. Asintótica
Valores	Prefiero decirlo	no	11	85,59	2,257	2	0,323
	Centro privado		10	103,79			
	Centro público		82	91,76			
Prácticas	Prefiero decirlo	no	11	90,77	1,649	2	0,438
	Centro privado		10	102,78			
	Centro público		82	93,48			
Escala Inclusión	Prefiero decirlo	no	11	87,36	2,327	2	0,312
	Centro privado		10	103,86			
	Centro público		82	91,9			
	Prefiero decirlo	no	11	89,18			

3.5.5 Asociación entre actitudes, percepción de inclusión y edad

Al correlacionar la edad con las variables de interés de la investigación, encontramos nueve correlaciones significativas (véase Tabla 33). Para las variables de actitudes hacia las personas con discapacidad, no se encontró ninguna correlación. Las correlaciones encontradas se presentaron en las variables de percepción de inclusión. Las correlaciones encontradas son todas negativas, lo que indica que al aumentar la edad disminuye la percepción de inclusión.

Tabla 33. Correlaciones entre las variables de interés y la edad

Variables	Edad
Relaciones sociales	-0,04
Normalización	-0,06
Programas de intervención	0,08
Construir comunidad	-0,19**
Establecer valores inclusivos	-0,17*
Centro para todos	-0,16*
Organizar el apoyo	-0,19*
Organizar el juego y el aprendizaje	-0,17*
Mobilizar recursos	-0,27**
Valores	-0,19**
Prácticas	-0,23**
Escala Inclusión	-0,21**
Escala Actitudes	0,00

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 34 se detallan las características de las correlaciones obtenidas.

Tabla 34. Características de las correlaciones entre las variables de interés y la edad

Correlación Negativa Baja	Coefficiente de correlación
1 Mobilizar recursos	-0.27
2 Prácticas	-0.23
3 Escala Inclusión	-0.21
Correlación Negativa Muy Baja	
1 Construir Comunidad	-0.19
2 Establecer Valores Inclusivos	-0.17
3 Crear un Centro para Todos	-0.16
4 Organizar el apoyo	-0.19
5 Organizar el juego y el Aprendizaje	-0.17
6 Valores	-0.19

En la Figura 1 ofrecemos además los resultados obtenidos tras correlacionar por separado la puntuación en la escala de inclusión para los diferentes grupos de informantes. Se puede observar cómo las correlaciones son negativas en todos los casos, si bien la pendiente es más acusada en el caso de los alumnos, lo que indica que la correlación negativa es de más intensidad para este grupo.

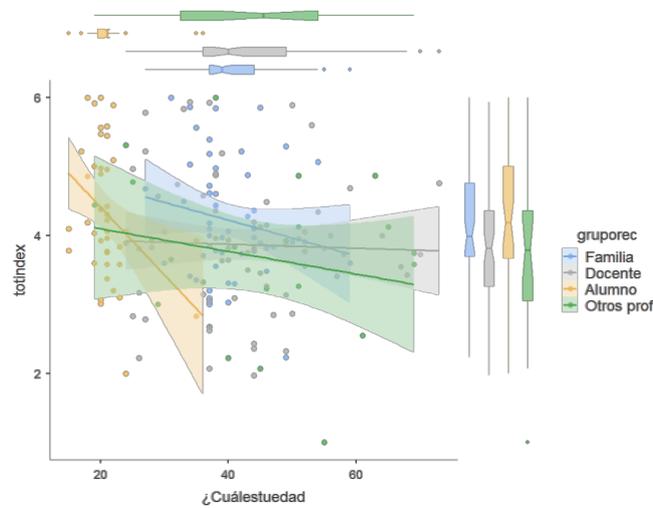


Figura 2. Nube de puntos y rectas de regresión para la asociación entre percepción de la inclusión y edades de los diferentes grupos

3.5.6 Correlación entre la percepción de inclusión y las actitudes

En la Tabla 35 se observan las correlaciones cruzadas entre las variables utilizadas para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad, así como las variables consideradas para evaluar la percepción de inclusión.

Tabla 35. Correlaciones entre las variables de interés

	VN	PI	CC	VI	CPT	OA	JYA	MR
RS	0,552 ***	0,558 ***	0,088	0,122	0,030	0,022	0,106	0,082
VN	—	0,495 ***	0,050	0,078	0,013	-0,006	0,083	0,047
PI		—	0,104	0,105	0,149 *	0,137	0,038	0,057
CC			—	0,798 ***	0,809 ***	0,768 ***	0,782 ***	0,762 ***
VI				—	0,793 ***	0,810 ***	0,763 ***	0,742 ***
CPT					—	0,807 ***	0,805 ***	0,794 ***
OA						—	0,807 ***	0,803 ***
JYA							—	0,888 ***

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Nota: RS= Relaciones sociales; Normalización; PI= Programas de intervención; CC= Construir comunidad; VI= Establecer valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar el apoyo; JYA= Organizar el juego y el aprendizaje; MR= Movilizar recursos

Al analizar las correlaciones entre los factores de ambos instrumentos, encontramos que por lo general los factores pertenecientes a la misma escala correlacionan entre sí. Sin embargo, las asociaciones entre las dimensiones pertenecientes a distintas escalas son bajas o no significativas. Para tratar de profundizar en estos resultados hemos procedido a analizar la asociación entre las puntuaciones totales en la escala de inclusión y en la de actitudes, en función de la ausencia o presencia de discapacidad personal o familiar. La Figura 3 resume los resultados obtenidos. Los análisis indicaron que mientras que la correlación para los que no tienen discapacidad personal o familiar fue de $r_{xy} = -0,145$, para quienes sí tienen discapacidad personal o familiar, la correlación fue de $r_{xy} = 0,219$.

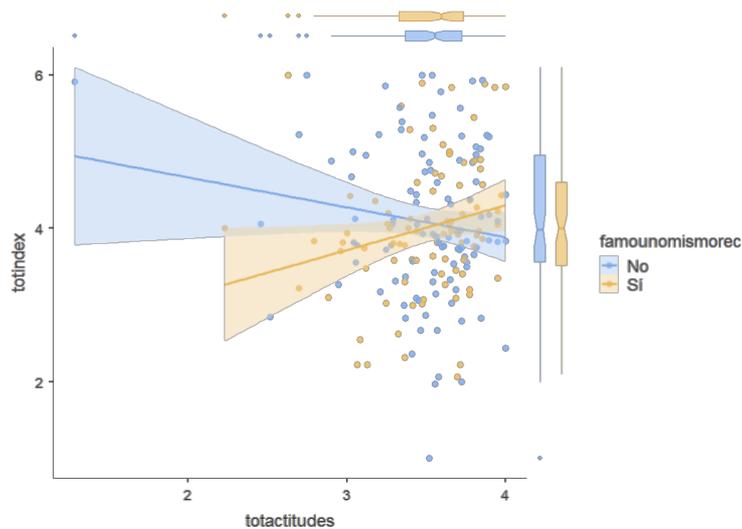


Figura 3. Nube de puntos y rectas de regresión para la asociación entre percepción de la inclusión y las actitudes, para los grupos de personas que tienen o no una discapacidad familiar o personal o no

Procedimos también a analizar la asociación entre ambas variables atendiendo al tipo de centro educativo del que procedían los informantes. En la Figura 4 se resumen los resultados. Los análisis indicaron que mientras que para los privados no existía apenas asociación ($r_{xy} = -0,024$), ni tampoco para los públicos ($r_{xy} = 0,003$), para los que prefirieron no decirlo la asociación fue positiva y más elevada, aunque no significativa ($r_{xy} = 0,477$).

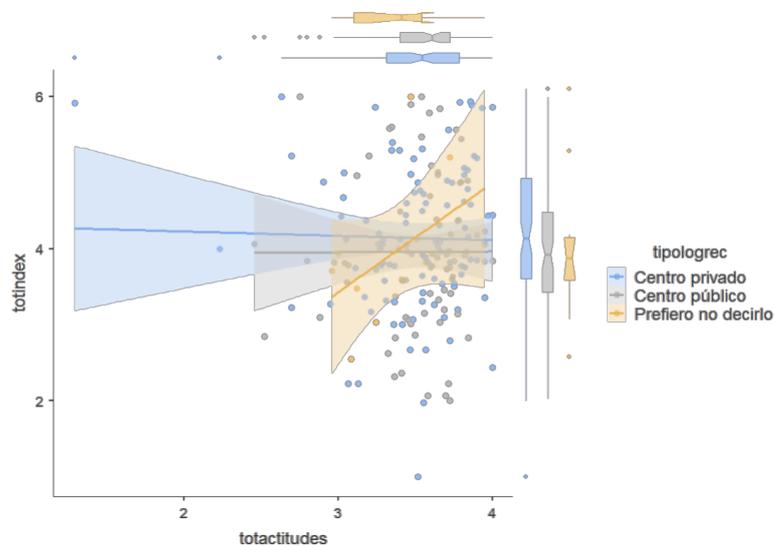


Figura 4. Nube de puntos y rectas de regresión para la asociación entre percepción de la inclusión y las actitudes, para los participantes de centros públicos, privados o de quienes prefieren no decirlo

Volviendo al análisis de los resultados obtenidos en cada variable, en la Tabla 29 se aprecia cómo la correlación más alta se encontró entre las variables: Movilizar Recursos (MR) y Organizar el Juego y Aprendizaje (JYA). En todas las correlaciones positivas alta, así como en todas las correlaciones positivas moderadas el nivel de significación del

0.001. El nivel de significación para la correlación negativa muy baja (Crear un centro para todos y Programas de Intervención) es de 0.05.

Tabla 36. Características de las correlaciones encontradas

			Coefficiente de correlación
Correlación Positiva Alta			
1	Valores Inclusivos	Construir Comunidad	0.798
2	Crear un Centro Para Todos	Construir Comunidad	0.809
3	Crear un Centro Para Todos	Valores Inclusivos	0.793
4	Organizar el Apoyo a la Diversidad	Construir Comunidad	0.768
5	Organizar el Apoyo a la Diversidad	Valores Inclusivos	0.81
6	Organizar el Apoyo a la Diversidad	Construir Comunidad	0.807
7	Organizar el Juego y el Aprendizaje	Construir Comunidad	0.782
8	Organizar el Juego y el Aprendizaje	Valores Inclusivos	0.763
9	Organizar el Juego y el Aprendizaje	Crear un Centro para Todos	0.805
10	Organizar el Juego y el Aprendizaje	Organizar el Apoyo a la Diversidad	0.807
11	Movilizar Recursos	Construir Comunidad	0.762
12	Movilizar Recursos	Valores Inclusivos	0.742
13	Movilizar Recursos	Crear un Centro para Todos	0.794
14	Movilizar Recursos	Organizar el Apoyo a la Diversidad	0.803
15	Movilizar Recursos	Organizar el Juego y el Aprendizaje	0.888
Correlación Positiva Moderada			
1	Vida Normalizada	Relaciones Sociales	0.552
2	Programas de Intervención	Relaciones Sociales	0.558
3	Programas de Intervención	Vida Normalizada	0.495
Correlación Negativa Muy Baja			
1	Crear un Centro Para Todos	Programas de Intervención	-0.149

4 DISCUSIÓN

Para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, contrastamos a continuación los resultados obtenidos con las hipótesis planteadas, así como con la revisión de la literatura.

En primer lugar, describimos las actitudes hacia las personas con discapacidad, así como la percepción de inclusión de los miembros de las comunidades educativas en México. Después analizamos las relaciones posibles entre determinadas variables sociodemográficas y las actitudes; así como las posibles relaciones entre las mismas variables sociodemográficas y la percepción de inclusión. En tercer lugar, revisamos las correlaciones entre variables de la investigación. Finalmente, resumimos las comprobaciones de hipótesis.

4.1 Descripción de las actitudes hacia las personas con discapacidad

El instrumento utilizado para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad contempla cuatro grados de acuerdo, la escala numérica se corresponde a un rango de uno a cuatro en donde, a mayor puntuación mejores son las actitudes hacia las personas con discapacidad.

De acuerdo con lo anterior, los participantes de esta investigación manifiestan actitudes muy favorables hacia las personas con discapacidad, tanto consideradas de forma global como si se atiende a cada uno de los aspectos evaluados: Relaciones sociales, Vida normalizada y Programas de intervención.

Especialmente, la comunidad educativa encuestada considera que las personas con discapacidad son poseedoras de derechos para la igualdad de oportunidades y de tener una vida normalizada, con la posibilidad de desarrollarse en todos los ámbitos de la vida tanto como tendría una persona sin discapacidad. Los miembros de la comunidad educativa muestran sentimientos, intenciones de conducta, así como pensamientos favorables hacia las personas con discapacidad. En cuanto al factor Programas de intervención, si bien es el que tuvo las puntuaciones más bajas, siguen siendo favorables. Este factor se relaciona con las acciones concretas para lograr la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad; también implica que se tomen medidas de carácter económico para lograr la inclusión y el pleno goce de sus derechos.

Sin embargo y a pesar de los resultados que obtenidos, creemos que la realidad de las personas con discapacidad en México dista de nuestros resultados, en términos prácticos de la vida cotidiana y en términos de actitudes. Si observamos, por ejemplo, los resultados de encuestas nacionales o datos duros acerca de factores como nivel de pobreza, desempleo, etc., podemos dar cuenta de una diferencia que pone en desventaja importante la calidad de vida de las personas con discapacidad respecto de la población nacional. Así tenemos que un 12.6% de las personas con discapacidad viven en situación de pobreza extrema, mientras que la tasa de todo el país para la misma condición es de 9.6% (Secretaría de Desarrollo Social, 2006). Algo similar ocurre con otros indicadores de la calidad de vida. Interesa especialmente el rezago educativo, que alarmantemente para la población con discapacidad es de 51,1% frente a un 18,7% de la población nacional (Secretaría de Desarrollo Social, 2006), lo que genera a su vez más situaciones de desventaja y desigualdad de oportunidades.

Los resultados favorables que obtuvimos respecto a las actitudes hacia las personas con discapacidad tampoco se corresponden con la situación de vida reportada por las encuestas (ENADIS) realizadas en México por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). En la última aplicación a la población de esta encuesta (CONAPRED, 2018), se destacó que 56,7% de los hombres y 59,9% de las mujeres de la población nacional mayor de 18 años percibe poco o nulo respeto a los derechos de las personas con discapacidad. De la población con discapacidad el 46% de hombres y el 49,6% de mujeres perciben también poco o nulo respeto a sus derechos.

Además, 66,9% de las personas con discapacidad ha vivido en los últimos cinco años situaciones que les hacen sentir de una forma incómoda. El 63,2% ha vivido en el mismo periodo de tiempo situaciones en que les insulten, se burlen o les hayan dicho cosas que le molestaran (CONAPRED, 2018). Claramente, estos datos no se corresponden con una adecuada inclusión social, ni siquiera de mínimo respeto de sus derechos y dignidad humana.

Respecto al derecho a la inclusión laboral de las personas con discapacidad, esta misma encuesta, llevada a cabo en el año 2017 (CONAPRED, 2018) detalló que solamente el 45,5% de los hombres con discapacidad y el 65,3% de las mujeres con discapacidad se encuentran en la fuerza laboral, situación que no es explicable por factores de desempleo en el país, ya que estos porcentajes no se corresponden con los porcentajes de la población nacional que sí cuentan con un trabajo formal (véase Tabla 8).

Las barreras arquitectónicas para la movilidad de personas con discapacidad motriz y visual, la desigualdad de oportunidades de empleo y educación, la falta de viviendas accesibles, de oportunidades de recreación, de salud etc., son solamente una muestra de

la situación de vulnerabilidad de las personas con discapacidad. También la falta concienciación por parte de la población acerca de todos los tipos de discapacidad, las actitudes paternalistas, entre otros muchos factores son los que limitan el desarrollo de una vida independiente y calidad de los más de 7,1 millones de personas con discapacidad y 15,62 millones de personas que tienen limitaciones (según la clasificación del Grupo Washington) (INEGI, 2016) que viven en México.

Para explicar la disparidad encontrada entre los resultados obtenidos y la que parece ser la realidad de este colectivo, consideramos la presencia de diferentes factores, mismos que analizamos a continuación. Por una parte, la muestra del presente estudio no es representativa de toda la población, sino únicamente de un sector de ella. Concretamente, el de personas más vinculadas al sector educativo. Ello que representa una importante limitación para nuestro trabajo en cuanto a sus posibilidades de generalización. En primer lugar, un gran porcentaje de los participantes (N=70; 35.89%) respondió desde la Ciudad de México (antes Distrito Federal), ciudad que tiene un índice de desarrollo humano IDH de 0.830, muy por encima del índice de la media nacional que tiene un IDH de 0,746. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015). Este índice evalúa los avances de un país o lugar en tres dimensiones principales: vida larga y saludable, acceso a la educación y un nivel de vida digna. Los participantes son personas con acceso regular a internet (en México, de acuerdo con el INEGI, (2018) solamente un 65,8% de la población de seis años o más tiene acceso a internet) el acceso en las poblaciones rurales a internet es menor que en las poblaciones urbanas, lo que podría suponer también una diferencia sustancial por las características propias de cada población.

En segundo lugar, suponemos al menos cierto interés por parte de los participantes en temas relacionados bien con la educación, con la discapacidad y/ o hacia ambos, ya que, como se ha referido, la participación fue completamente voluntaria, sin remuneración alguna, además de considerar que los canales por los que se distribuyó el cuestionario llegan a colectivos interesados en dichos temas, por lo que podría suponerse, las actitudes que manifiestan no se correspondan con los de la totalidad de la población. Otro factor que sugiere que esta una muestra no es representativa para el país lo constituye el hecho de que del colectivo alumnos que respondió la encuesta (N=44), 40 son estudiantes de grados de universidad (licenciatura y superiores, incluida una persona estudiante de doctorado). Los resultados que obtuvimos se corresponden con otras investigaciones (Rodríguez y Álvarez, 2015; Salinas, 2014) en tanto que estos trabajos reportan que los estudiantes de grados universitarios tienden a tener actitudes favorables y positivas hacia sus compañeros.

Por otra parte, si bien la Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Arias, Arias, Verdugo, Rubia, y Jenaro, 2016) que utilizamos en esta investigación tiene adecuadas propiedades psicométricas para la población mexicana (Basuela, 2009) y ha sido ampliamente utilizada en poblaciones hispanohablantes (Gonzálvez, Vicent, y Sanmartín, 2018); además de haber mostrado adecuada fiabilidad para este estudio, no está exenta de problemas. Así, es preciso señalar que en el proceso de evaluación de las actitudes nos encontramos con el problema fundamental de que éstas “no son por sí mismas constatables” (Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, 2013). Ya hemos comentado en el marco teórico de la presente Tesis Doctoral, la dificultad de evaluar las actitudes al ser éstas no medibles directamente, sino inferidas, por lo que se recurre generalmente a los cuestionarios tipo autoinforme, que son la forma más utilizada para evaluar actitudes u

otros métodos. Una de las limitaciones o desventajas más importantes de este tipo de instrumentos (autoinforme) es la intervención de variables o factores externos que generan sesgos positivos, lo que pondría en riesgo la validez del cuestionario, cualquiera que sea empleado (Verdugo, Arias, y Jenaro, 1994). El factor de deseabilidad social podría estar presente incidiendo en las respuestas de los participantes respondiendo ante aquello que se cree correcto, justamente provocando un sesgo positivo.

Esta disparidad invita a realizar estudios futuros que evalúen con profundidad las características de las personas que manifiestan mejores actitudes hacia las personas con discapacidad. El control de posibles sesgos podría verificarse con el empleo de estrategias multimétodo y triangulación, así como mediante el empleo de estrategias para la detección de sesgos (Ostapczuk, M. y Musch, 2011).

4.2 Descripción de la percepción de inclusión

Para comprender la percepción de inclusión se consideraron seis factores: Construir comunidad, Establecer valores inclusivos, Crear un centro para todos, Organizar el apoyo a la diversidad, Organizar el juego y aprendizaje, y Movilizar recursos. La escala numérica para evaluar la percepción de inclusión va en un rango de 1 a 6, correspondiendo una mayor puntuación a una mejor percepción de inclusión.

Los resultados demuestran que tanto considerando la percepción de la inclusión de manera global, como en función de cada uno de los factores, los miembros de la comunidad perciben de manera neutra a la cultura y a las prácticas inclusivas. Las puntuaciones obtenidas se encuentran cercanas al punto medio de la escala, si bien cruzan el punto medio hacia una percepción más favorable, no logran la puntuación suficiente

para poder afirmar que la percepción de inclusión es positiva. En los últimos años, la Secretaría de Educación Pública ha pronunciado un discurso inclusivo, una gran cantidad de colegios públicos y privados se suman a dicho discurso propiciado por las leyes y acuerdos de los que hemos hablado. Sin embargo y de acuerdo con algunas investigaciones como la de García (2015) y la de Flores, García y Romero, (2017) se reitera que la realidad no se corresponde con las características propias de la educación inclusiva, sino más bien de la integración. Además de considerar que la investigación apunta a actitudes negativas hacia la inclusión educativa por parte de los docentes (de Boer, 2012; Sevilla, Martín, y Jenaro, 2017).

Desde nuestra perspectiva el proceso de inclusión educativa ha iniciado, sin embargo, no ha avanzado al ritmo que sería esperado de acuerdo con los compromisos contraídos en los diferentes acuerdos internacionales y tampoco de acuerdo al discurso predominante. La falta de preparación y recursos docentes dificultan los avances en la educación inclusiva en México y en el mundo.

4.3 Relación entre las variables sociodemográficas y las actitudes hacia las personas con discapacidad

Al contrastar las actitudes hacia las personas con discapacidad con las variables sociodemográficas no encontramos en ningún caso evidencia que indique diferencias en las actitudes dependientes de estas variables sociodemográficas. Lo anterior señala que los diferentes colectivos manifiestan las actitudes de manera similar, independientemente del género, edad, grupo de pertenencia, discapacidad, o tipo de centro.

Al contrastar el estado del arte, no hay un acuerdo respecto a la influencia o no del género hacia las actitudes hacia las personas con discapacidad, algunos estudios refieren diferencias (Salinas, 2014; Domínguez, et. al. 2014; Upton y Harper, 2002) y otros no encontraron diferencias significativas (Mercado, Di Glusto, Rubio, y De la Fuente, 2017). La **hipótesis 1** de este trabajo de investigación señala: “No se encontrarán diferencias en función del género en las actitudes hacia la discapacidad”. Con los datos obtenidos, se confirma esta hipótesis.

Algunas investigaciones han planteado y comprobado que la cercanía y el trato continuado con las personas con discapacidad incide en una mejora en las actitudes (Mercado, di Glusto, Rubio, y de la Fuente, 2017). Por su parte, Salinas (2014) coincide en confirmar que ante una mayor cercanía con las personas con discapacidad, mejores serán las actitudes hacia este colectivo. Así también, parece haber un acuerdo en las actitudes negativas por parte de los profesores hacia la educación inclusiva. (De Boer, 2012; Sevilla, Martín, y Jenaro, 2017). La **hipótesis 3** plantea: “Se encontrarán diferencias en función del grupo de pertenencia en las actitudes hacia la discapacidad”. No se encontraron diferencias en las actitudes hacia las personas con discapacidad en función del grupo de pertenencia, por lo que esta hipótesis se rechaza. Como hemos señalado previamente, es posible que el procedimiento de recogida de la información y de solicitud de participación haya dado lugar a un efecto unificador de las actitudes, por cuanto los participantes representan a un grupo específico de comunidad educativa, sensibilizado especialmente con el tema de estudio.

La **hipótesis 5** señala: “No se encontrarán diferencias en función del tipo de centro en las actitudes hacia las personas discapacidad”. Esta hipótesis se confirma. Sin embargo, sería

interesante analizar el hecho de que las personas que prefieren mantener en el anonimato la tipología de centro desde el que contestan, obtienen las puntuaciones más bajas. Probablemente dichas puntuaciones reflejen con menos sesgos de deseabilidad social la verdadera opinión de los informantes. De nuevo consideramos aconsejable para posteriores estudios controlar o verificar los posibles sesgos existentes a la hora de responder a este tipo de autoinformes.

4.4 Relación entre las variables sociodemográficas y la percepción de inclusión

Para contrastar las posibles semejanzas y diferencias en cuanto a la percepción de inclusión, se tomaron en cuenta las mismas variables sociodemográficas que en el contraste con las actitudes hacia las personas con discapacidad (discapacidad, género; grupos; grupos recodificados y tipo de centro).

Con los resultados obtenidos, esta investigación demuestra evidencias que señalan diferencias en la percepción de inclusión en función del grupo al que se pertenece: alumno, docente, familia y otros profesionales en las variables: Construir comunidad, movilizar recursos, así mismo cuando se contempla el subgrupo “prácticas”. Con lo anterior se confirma la **Hipótesis 4**: “Se encontrarán diferencias en función del grupo de pertenencia en la percepción de inclusión”. Así, nuestros resultados coinciden con los obtenidos con Rodríguez y Álvarez, (2015); en tanto que hay diferencias en los diferentes colectivos, estos investigadores señalan diferencias entre el colectivo de docentes y alumnos.

En nuestra investigación encontramos contrastamos más colectivos, desde los cuales se observan diferencias, son los alumnos quienes tienen mayor percepción de inclusión

educativa. Por el contrario, el colectivo de otros profesionales evalúan la inclusión educativa con mayor rigurosidad. Los docentes y familia se encuentran más cercanos al punto medio.

No hay evidencias que indiquen diferencias en la percepción de inclusión en función del grupo de pertenencia en las escalas: establecer valores inclusivos, crear un centro para todos, organizar el apoyo a la diversidad, organizar el juego y el aprendizaje. Sin embargo, construir comunidad es una variable en dónde sí se encontraron diferencias en cómo se percibe en función del grupo de pertenencia. Construir comunidad se refiere al grado en que todos los miembros de la comunidad se sientan bienvenidos, aceptados y valorados como miembros del grupo, en el colegio o en el centro educativo.

También se encuentran diferencias en la variable *Movilizar recursos*, que señala la posibilidad y capacidad de identificar y utilizar los recursos del centro y la comunidad para favorecer la inclusión de todos los miembros, utilizando los recursos del centro para la eliminación de barreras y satisfacción de necesidades del colegio o centro. En esta variable, también se encontraron diferencias al percibirla en función de los grupos de pertenencia. Del mismo modo, se encuentran diferencias en la variable *Organizar el Apoyo*, que se relaciona con estrategias concretas para favorecer la inclusión de todos. Los resultados obtenidos indican que especialmente las diferencias se encuentran en las *Prácticas*, variable que engloba las dimensiones: organizar el juego y el aprendizaje, así como movilizar recursos. Podría decirse que el colectivo de especialistas es el que mantiene una visión más crítica de la inclusión, sobre todo de las prácticas, frente a los alumnos que parecen obtener una visión más favorable. Estos resultados destacan la importancia de tomar medidas objetivas y subjetivas acerca de la inclusión, para

contrastar visiones con realidades y obtener una visión más amplia y certera de la situación de alumnos con necesidades educativas especiales y otras condiciones, en la escuela ordinaria.

En cuanto a la influencia del género en la percepción de inclusión, nosotros planteamos que no encontraríamos diferencias, debido a la falta de claridad de la relación existente entre el género y la percepción de inclusión. Al respecto, la **hipótesis 2** se confirma dado que no se encontraron diferencias en la percepción de inclusión entre hombres y mujeres. Ciertamente, se requiere de investigaciones capaces de erradicar variables extrañas para poder determinar la influencia del género en la percepción de inclusión educativa, puesto que en otros estudios previos (Zambrano, Cordoba y Arboleda, 2012) se han encontrado diferencias en función de esta variable.

La **hipótesis 6** predecía la presencia de diferencias en función del tipo de centro en la percepción de inclusión. no se encontraron diferencias en la percepción de inclusión dependiendo si el centro es público o privado, por lo que la hipótesis 6 se rechaza. No obstante, y como antes señalamos, es interesante destacar que quienes prefirieron mantener su procedencia en el anonimato ofrecieron puntuaciones más críticas al respecto. De ahí que reiteremos la importancia de emplear estrategias multi-método y de control de los sesgos de deseabilidad social.

4.5 Correlaciones entre actitudes e inclusión y otras variables sociodemográficas

Los análisis globales entre las actitudes y la percepción de la inclusión han puesto de manifiesto que quienes tienen una discapacidad o un familiar con discapacidad (véase Figura 3) o quienes prefieren no decir desde que tipología de centro educativo responden

(véase Figura 4), tienden a mostrar una correlación positiva entre ambas variables. Sería interesante al respecto contrastar hasta qué punto las respuestas pueden estar expresando una esperanza o expectativa, más que una realidad. De ahí la reiterada importancia de contrastar estos resultados con otras técnicas y con un mayor control de posibles sesgos.

Al buscar correlaciones entre los factores tanto de las actitudes hacia las personas con discapacidad como de la percepción de inclusión (RS, relaciones sociales; VN, vida normalizada; PI, programas de intervención; CC, construir comunidad; VI, establecer valores inclusivos; CPT, crear un centro para todos; OA, organizar el apoyo a la diversidad; JYA, organizar el juego y el aprendizaje; y MR, movilizar recursos) se confirma la presencia de algunas correlaciones. En total se encontraron 19 correlaciones: 15 correlaciones positivas altas, 3 correlaciones positivas moderadas y una correlación negativa muy baja, con lo que **se confirman las hipótesis 8 y 9:**

Hipótesis 8: “Se encontrarán correlaciones entre los factores de actitudes hacia las personas con discapacidad (RS, relaciones sociales; VN, vida normalizada; y PI, programas de intervención”.

Hipótesis 9: “Se encontrarán correlaciones entre los factores de percepción de inclusión (CC, Construir Comunidad; VI, establecer Valores Inclusivos; CPT, crear Centro para Todos; OA, Organizar el Apoyo a la Diversidad; JYA, organizar el Juego y Aprendizaje; MR Movilizar Recursos”.

Todas las variables de la percepción de inclusión correlacionan entre sí mismas. Dichas correlaciones son positivas y altas; con lo que inferimos que, en este contexto, con los

datos recogidos, se demuestra que, si aumenta una de ellas, aumentan las demás. (*confirma hipótesis 9*).

Se comportan de manera similar las variables de las actitudes hacia las personas con discapacidad (RS; VN y PI) correlacionan todas entre ellas mismas, obteniéndose una correlación positiva moderada, es decir que, si aumenta una de ellas, la otra también tiene tendencia a aumentar. (*confirma hipótesis 8*).

Se esperaría que todos los factores del Index estén de una u otra forma relacionados, ya que todos los factores construyen la inclusión educativa. Claramente podríamos esperar lo mismo de los factores de la escala que evalúa las actitudes. Ahora bien, se encontró una correlación negativa muy baja. Esta correlación se presentó entre las variables “Crear un centro para todos” que evalúa percepción de inclusión, y “Programas de Intervención” que evalúa actitudes hacia las personas con discapacidad. Resulta relevante que esta correlación se presenta entre variables de baterías distintas: percepción de inclusión y actitudes, respectivamente. La variable “Crear un centro para todos” se relaciona con las acciones que fomentan la adaptación de todos a la vida cotidiana en el centro. Por su parte la variable “Programas de intervención” implica el grado de apoyo o no a acciones concretas para favorecer la inclusión, así como los juicios respecto al uso de recursos de índole económica para apoyar o no dichas acciones. En otras palabras, parece que a medida que aumenta una actitud favorable hacia el desarrollo de programas que apoyen la inclusión de las personas con discapacidad, disminuye la percepción de la creación de un centro para todos. Nos cuestionamos si el hecho de generar programas específicos para los colectivos con discapacidad pudiese generar la percepción de que la creación del centro no es para todos. Si esto fuese así, se volvería imprescindible concientizar acerca

de la importancia de velar por los grupos vulnerables y comprender la importancia de este tipo de programas. Sin duda, a pesar de que la correlación se considera muy baja, resulta sumamente interesante dadas las implicaciones que este hecho podría tener en cuanto a capacitación, concienciación, distribución de recursos, etc.

No se encontraron correlaciones significativas entre las variables de las actitudes y las variables de la percepción de inclusión. Como hemos señalado al principio de este apartado, las diferentes tendencias mostradas por los diferentes grupos encuestados pueden contribuir a explicar cómo y cuándo se toman todos los datos en conjunto, las posibles asociaciones significativas tiendan a desaparecer. De ahí la importancia de tener en cuenta a toda la comunidad educativa y a emplear estrategias variadas de recogida de información que permitan obtener una visión completa y lo más libre de sesgos posible, identificando a su vez variables relevantes en la conformación de actitudes y percepciones de la inclusión.

Por otro lado, y continuando con el análisis de asociaciones entre variables de interés, los datos indican que una mayor edad se encuentra asociada con una visión más crítica de la inclusión, especialmente en el caso de las percepciones de los alumnos (véase Figura 2). Al realizar los estadísticos para encontrar correlaciones entre todos los factores y la edad de los participantes se encontraron nueve correlaciones: tres correlaciones negativas bajas y seis correlaciones negativas muy bajas. Con lo anterior se **confirma la hipótesis 10.:** “Se encontrarán correlaciones entre los factores de percepción de inclusión en función de la edad”.

Las correlaciones negativas bajas son: Movilizar recursos, Prácticas y Escala global de percepción de inclusión. Las correlaciones negativas muy bajas son: Construir

Comunidad; Establecer Valores Inclusivos; Crear un centro para Todos; Organizar el apoyo a la Diversidad; Organizar el Juego y el Aprendizaje y Valores. Todas las correlaciones se corresponden a percepción de inclusión. Al ser todas las correlaciones encontradas negativas, es posible afirmar que a medida que aumenta la edad, disminuye la percepción de inclusión tanto en general, así como considerando cada uno de sus factores. Probablemente la edad incida en la elaboración de juicios más críticos y elaborados para evaluar la inclusión. Destacamos que una variable extraña pudiese ser la experiencia adquirida con la edad, ya que, de acuerdo con la revisión de la literatura, la experiencia por parte de los docentes incide en mejores actitudes hacia la educación inclusiva, pudiendo todo esto resultar en una mejor comprensión de la educación inclusiva y por tanto esta visión más crítica hacia la misma.

4.6 Resumen del contraste de hipótesis

A continuación, mostramos un resumen de los resultados de la comprobación de las hipótesis:

H1. No se encontrarán diferencias en función del género en las actitudes hacia las personas con discapacidad. Se **acepta**.

H2. No se encontrarán diferencias en función del género en la percepción de inclusión. Se **acepta**.

H3. Se encontrarán diferencias en función del grupo de pertenencia en las actitudes hacia las personas con discapacidad. Se **rechaza**.

H4. Se encontrarán diferencias en función del grupo de pertenencia en la percepción de inclusión. Se **acepta**.

H5. No se encontrarán diferencias en función del tipo de centro en las actitudes hacia las personas discapacidad. Se **acepta**.

H6. Se encontrarán diferencias en función del tipo de centro en la percepción de inclusión. Se **rechaza**.

H7. Se encontrarán diferencias en función de la ausencia o presencia de discapacidad propia o de un familiar en la percepción de inclusión. Se **rechaza**.

H8. Se encontrarán correlaciones entre los factores de actitudes hacia las personas con discapacidad (RS, relaciones sociales; VN, vida normalizada; y PI, programas de intervención). Se **acepta**.

H9. Se encontrarán correlaciones entre los factores de percepción de inclusión (CC, Construir Comunidad; VI, establecer Valores Inclusivos; CPT, crear Centro para Todos; OA, Organizar el Apoyo a la Diversidad; JYA, organizar el Juego y Aprendizaje; MR Movilizar Recursos). Se **acepta**.

H10. Se encontrarán correlaciones entre los factores de percepción de inclusión en función de la edad. Se **acepta**.

5 CONCLUSIONES

“El derecho a la educación es indispensable para cualquier ser humano, ya que se encuentra vinculado con las necesidades sociales y económicas de un país en la medida que una mejor educación contribuye al progreso general, la misma ausencia de progreso constituye a su vez un obstáculo a la expansión de las oportunidades educativas”
(UNESCO, 2012).

“¿Podemos mirar al Otro de una manera nueva, una manera que lo reciba en lugar de "desotrarlo"? ¿Podemos abrirnos a la experiencia de forma tal que nos transforme y nos ponga en duda? ¿Podemos educar acariciando en lugar de imponiendo, conversando en lugar de hablando, imaginando en lugar de dando por hecho? ¿Podemos descubrir que venimos a nacer muchas veces?” Francisco Fernández

La cita de la UNESCO con la que comienza este apartado señala el derecho a la educación y las consecuencias de una sociedad ante la presencia o la ausencia de educación para sus habitantes.

La segunda cita invita a la reflexión. Fernández cuestiona las formas de relacionarnos con el otro, y lo lleva al campo de la educación.

Miradas distintas, ambas, realidad.

La primera cita nos habla de la educación como vía al progreso, la segunda como una forma de relacionarnos con el otro.

En este trabajo damos cuenta de la importancia de ambas perspectivas para la educación inclusiva. La educación de calidad debe dotar de herramientas a las personas para que se convierta efectivamente en una vía para el progreso, en dónde la adquisición de conocimiento útil resulta primordial, preparando a las personas para la inserción eventual a una vida laboral. Los centros educativos hoy día deberían ser un lugar seguro, acogedor, en dónde todos son recibidos, aceptados y valorados, al que acuden todos los niños no solamente a aprender, sino también a jugar, a descubrir el potencial propio, a retarse y vencer los retos con éxito, a aprender de los fracasos, siendo estos vividos como una oportunidad de aprendizaje mientras se acompaña a otros y se deja acompañarse en el camino. El conocimiento no debería ser únicamente académico, y todos deberían tener la oportunidad de disfrutar la compañía cálida y amigable de profesores y compañeros. En estos centros los profesores tendrían oportunidades de aprendizaje y colaboración con otros docentes, también se enfrentarían a retos, sin que estos lleguen a sobrecargarlos y, por el contrario, los lleven a sentirse eficaces y exitosos en su labor profesional. Los padres participarían de la educación de sus hijos y construirían junto con los profesores, alumnos y otro personal una comunidad en la que todos sigan aprendiendo. Esto es una educación inclusiva.

La educación inclusiva plantea un reto a todos los involucrados. Es una cuestión ética que pone en juego el aprendizaje de los alumnos, la sensación de logro profesional de docentes y otros profesionales, la tranquilidad de los padres al sentirse acompañados en la labor de educar y acompañar a sus hijos en su proceso de desarrollo integral.

Decimos que es una cuestión ética porque se fundamenta en respetar lo que en 1948 la comunidad internacional tuvo a bien llamar “los derechos humanos”, después de que la

humanidad se enfrentara a la terrible realidad de la segunda guerra mundial y sus secuelas. El reconocimiento del carácter inalienable de la dignidad humana ha sido el fundamento de la creación de organizaciones, convenciones, acuerdos y otros, esto no es distinto para el ámbito de la educación.

Cabe, a poco más de 70 años de la Convención de los Derechos Humanos, y a 25 años de la Declaración de Salamanca preguntarnos en dónde estamos y hacia dónde vamos respecto a la educación inclusiva.

En este trabajo abordamos el problema de la educación inclusiva con el deseo de dar respuesta a algunas preguntas para comprender la realidad que viven los niños, adolescentes e incluso jóvenes cuando acuden a los colegios y universidades. Hacemos hincapié a lo largo de este trabajo, en que la inclusión busca la educación de calidad para todos, y no solo para unos cuantos. Por supuesto, debemos velar especialmente por aquellos que son vulnerables a la exclusión. Será un gran logro el día en que ningún niño sea susceptible de ser excluido. Lamentablemente, los niños con discapacidad siguen perteneciendo a uno de los grupos más vulnerables, por tanto, se debe prestar especial atención a eliminar las barreras que limitan su presencia, participación y aprendizaje en los centros.

En este trabajo se describieron las actitudes hacia las personas con discapacidad y la percepción de inclusión desde diferentes colectivos dentro de las comunidades escolares. Al revisar la bibliografía dimos cuenta que el estudio de las actitudes en el ámbito de la discapacidad y/o de la inclusión está limitado a algunos colectivos. Se han estudiado las actitudes hacia las personas con discapacidad y hacia la educación inclusiva por parte de los docentes; un poco menos acerca de los padres de estudiantes con discapacidad; algo

respecto a los compañeros, casi nada o prácticamente nada respecto a los padres de estudiantes sin discapacidad, tampoco del personal administrativo o de servicio, quienes desde nuestra mirada y experiencia forman parte importante de las comunidades educativas en México, razón por la cual incluimos a toda la comunidad educativa. En relación con ello, encontramos diferencias entre los distintos grupos de la comunidad educativa respecto a la percepción de inclusión.

La metodología llevada a cabo permitió el cumplimiento de los objetivos planteados para esta investigación. A pesar de ello, resulta pertinente mencionar que al realizar nuestro trabajo, nos encontramos con algunas limitaciones. La primera de ellas consiste en que la muestra puede no ser representativa por ser anónima, por las características de la aplicación del instrumento tales como de respuesta por vía electrónica. Otra limitación se corresponde con el factor deseabilidad, situación que puede resultar en un sesgo positivo en los resultados obtenidos. Resulta inherente al estudio de las actitudes, la dificultad para estudiarlas, ya que como hemos detallado, son inferibles, más no medibles directamente.

Estas limitaciones implican que debemos mirar los resultados con cautela y sugerir líneas de investigación como las que hemos mencionado en la discusión. Resalta la necesidad de seguir estudiando a los diferentes colectivos que conforman las comunidades educativas, ya que los colectivos más estudiados: “docentes y compañeros” no comprenden la totalidad de integrantes de los grupos.

Respecto de la inclusión educativa en México, si bien el discurso de la inclusión está presente en las políticas y estatutos de la Secretaría de Educación Pública, en las reformas a las leyes e incluso en proclamación de leyes al respecto, parece que en realidad se lleva

a cabo aún, de acuerdo con la literatura, una educación más acorde con los fundamentos de la integración.

Una de las mayores dificultades encontradas para la inclusión social reportada por parte de las personas con discapacidad en México, es relativa a temas de movilidad. Resulta alarmante que al preguntarles acerca de las facilidades para la movilidad (rampas, espacios suficientes en estacionamientos elevadores para sillas de ruedas, baños con accesos especiales, informativos en Braille, etc.) la mayoría de las personas con discapacidad consideran que no las hay, y cuando consideran que las hay, la mayoría comenta que las hay lejos de sus casas. Esto es una realidad en gran parte de los colegios en México, donde no se cuenta con las instalaciones adecuadas para todos. Sin embargo, cuando un colegio tiene claramente una perspectiva inclusiva, así como actitudes y valores que sustenten dicha perspectiva, tal colegio será capaz de eliminar al menos, algunas de esas barreras. Por ejemplo, adoptará medidas como pasar al grupo a planta baja porque un alumno no puede subir de manera independiente por las escaleras. Cuando las actitudes no son favorables, se encontrarán todas las dificultades; cuando se tienen las actitudes favorables, será la norma la creación de espacios que, desde un inicio sean pensados en la diversidad y en el modelo universal.

Sin duda, los recursos humanos son lo más valioso con lo que cuenta un colegio. Insistimos en la prioridad que toman entonces las actitudes y los valores inclusivos. Concluimos este trabajo de investigación con muchas más preguntas de las que teníamos cuando empezamos. Afortunadamente, respondimos algunas en el camino. Sirvan estas respuestas a plantear más preguntas, especialmente: ¿cómo puede esta información apoyar el desarrollo de ambientes escolares más inclusivos?

Iniciamos este apartado apuntando unas preguntas que se hacía Francisco Fernández, es nuestro deseo terminar este trabajo doctoral con esas mismas preguntas:

“¿Podemos mirar al Otro de una manera nueva, una manera que lo reciba en lugar de "desotrarlo"? ¿Podemos abrirnos a la experiencia de forma tal que nos transforme y nos ponga en duda? ¿Podemos educar acariciando en lugar de imponiendo, conversando en lugar de hablando, imaginando en lugar de dando por hecho? ¿Podemos descubrir que venimos a nacer muchas veces?”

6 REFERENCIAS

Aguado, A., Alcedo, M. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 4, 697 - 704.

Aguado, A., Flórez, M. y Alcedo, M. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667 - 673.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4 - 5), 295 - 308.

Allport, G. (1935). Attitudes. En C. Murchison (ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Worcester: Clark University Press.

Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la Educación Inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233 -243.

Arias, B., Verdugo, M., Gómez, L. y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M. Verdugo. y R. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (págs. 61-88). Salamanca: Amarú.

Bárcena, S., Cruz, C. y Jenkins, B. (2018). Actitudes y estereotipos en estudiantes del área de la salud hacia personas con discapacidad motriz. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 199 - 219.

Basuela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6), 1 - 10.

Blanco, A. y Huguet, D. (2011). La Carpeta de sensibilización, un recurso para la inclusión de alumnos con discapacidad visual en el área de Educación Física. *Integración*, 59, 38 - 49.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion. [Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002)].

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Versión en castellano de González-Gil, F., Gómez Vela, M. y Jenaro, C., para su uso y distribución en España. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)].

Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria. y I. Cuadrado (coords.), *Psicología Social* (págs. 457-490). Madrid: McGraw-Hill.

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.

Campbell, J., Gilmore, L. y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 28(4), 369-379.

Castaño, R. y Jenaro, C. (2017). Las competencias clave en el marco de la inclusión. Los alumnos con necesidades especiales. En A. Jiménez (coord.), *Competencias educativas e innovación* (págs. 339 - 367). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Castillo, C. (2009). Un modelo de Inclusión: Las comunidades de Aprendizaje. En M. Sarto. y M. Venegas (coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (págs. 159 - 172). Salamanca: Publicaciones del INICO.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2018). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. México: CNDH.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México: Resultados Generales*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2012). *Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México 2010: Resultados sobre personas con discapacidad*. México: CONADIS. Recuperado en noviembre de 2018

Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación. (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación: Prontuario de Resultados*. México: INEGI.

Coquis, V. (2017). *Taller para promover actitudes positivas de los docentes de educación preescolar hacia los alumnos que presentan una discapacidad en los jardines de niños.*

México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Crano, W. y Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57 (1), 345-374. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190034

Cross, A., Traub, E., Hutter- Pishgahi, L. y Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169 - 183.

Daniel, L. y King, D. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Education Research*, 91(2), 67 - 80.

De Boer, A., Jan Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331 - 353.

DeSimone, J. y Parmar, R. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98 - 110.

Díez, E., Thais, P. y Pereira, J. (2013). Productos y tecnologías de apoyo. En M. Á. Verdugo. y R. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia* (págs. 423 - 441). Salamanca: Amarú.

Domínguez, S., Villegas, G., Bocanegra, K., Aquije, D., Castillo, A., Dulanto, N., Llontop, C., Rimachi, M. (2014). *Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de Estudiantes Universitarios de Lima Metropolitana*. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 37 - 60.

Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9 - 18.

Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17 - 24.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada, España.

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Verdugo. y R. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (págs. 329 - 357). Salamanca: Amarú Ediciones.

Echeverría, R. y Flores, M. (2018). Distancia social, creencias estereotípicas y emociones hacia las personas con discapacidad en universitarios mexicanos: diferencias por sexo. *Spanish Journal of Disability Studies*, 6(1), 221 - 239.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las Comunidades de Aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91 - 103.

Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123 - 138.

Flórez, M. Á., Aguado, A. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85 - 98.

Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (UNICEF) (2016). *Niños y niñas fuera de la escuela: México*. México: Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.

Forlin, C. y Chambers, D. (2001). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17 - 32.

Galván, J. y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1 - 25.

García, G. y Hernández, S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10(3), 817 - 827.

Gilmore, G. (2012). What's so inclusive about an inclusion room? Staff perspectives on student participation, diversity and equality in an English secondary school. *British Journal of Special Education*, 39(1), 39 - 48.

Gonzálvez, C., Vicent, M. y Sanmartín, R. (2018). *Educación Inclusiva: Actitudes hacia la discapacidad en la comunidad educativa*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia.

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los Profesores hacia la Educación Inclusiva. *Papeles de trabajo*, 25, 51 - 59.

Grande, P. y González, M. d. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145 - 162.

H. Congreso de la Unión. (1917, 2017). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.

H. Congreso de la Unión. (11 de Junio de 2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México. México: Diario Oficial de la Federación.

H. Congreso de la Unión. (30 de Mayo de 2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. México. México: Diario Oficial de la Federación.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. México: INEGI.

Kasari, C., Freeman, S., Bauminger, N. y Alkin, M. (1999). Parental Perspectives on Inclusion: Effects of Autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 297 - 305.

López, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6 (2), 200 - 211.

Martínez, F. (2001). Las políticas educativas México antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35 - 56.

Meléndez, L. (2009). El currículo de la Inclusión. En M. Sarto. y M. Venegas (coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (págs. 119 - 132). Salamanca: Publicaciones del INICO.

Mercado, E., Di Glusto, C., Rubio, L., & De la Fuente, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *Revista INFAD de Psicología*, 1(3), 77 - 86.

Monge, M. (2009). Aprendizaje colaborativo en la Educación Inclusiva. En M. Sarto. y M. Venegas (coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (págs. 133 - 142). Salamanca: Publicaciones del INICO.

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.

Morga, L. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17 - 24.

Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado el julio de 2018, de Naciones Unidas: Personas con discapacidad: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Versión abreviada. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF*. Santander: Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: Ediciones de la OMS.

Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois press.

Ostapczuk, M. y Musch, J. (2011). Estimating the prevalence of negative attitudes towards people with disability: A comparison of direct questioning, projective questioning and randomised response. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 33(5), 399-411

Palmer, D., Fuller, K., Arora, T. y Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467 - 484.

Phil, E. (2014). *Attitudes and persuasion*. Philadelphia: Psychology Press.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Índice de Desarrollo Humano para las Entidades Federativas, México 2015*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Real Academia Española. (s.f.). *Real Academia Española*. Recuperado el Enero de 2019, de Diccionario de la Lengua Española: www.dle.rae.es

Rodriguez, A., & Alvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86 - 102.

Sandoval, H., Pérez-Neri, I., Martínez-Flores, F., Del Valle-Cabrera, M. y Pineda, C. (2017). Disability in Mexico: a comparative analysis between descriptive models and historical periods using a timeline. *Salud Publica Mex*, 59, 429 - 436.

Sandoval, M., Lopez, M., Miquel, E., Duran, D., Gine, C. y Echeita, G. (2012). Index for Inclusion. Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227 - 238.

Santucci, M. (2012). Las actitudes sociales frente a las personas con discapacidad: Evolución histórica. *Revista de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba*, 3(2).
Obtenido de Revista: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1312/2355>

Secretaría de Desarrollo Social. (2006). *Diagnóstico sobre las personas con discapacidad en México*. México: Secretaría de Desarrollo Social.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y*

dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Licenciatura en Educación Especial: Plan de estudios 2004.* México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Memorias y Actualidad en la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus modelos de atención.* México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la educación para todos.* México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Banco Mundial. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC (programa Escuelas de Calidad).* México: Secretaría de Educación Pública.

Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83 - 113.

Shevlin, M. y Mona, A. (2010). Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 206 - 217.

Siperstein, G., Norins, J., Corbin, S. y Shriver, T. (2003). *Multinational study of attitudes towards individuals with intellectual disabilities.* Washington: Special Olympics.

Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid: Save the Children España.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencia de España; Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación: Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon: UNESCO.

United Nations. (s.f.). *Washington Group on Disability Statistics*. Obtenido de Washington Group on Disability Statistics Web Site: <http://www.washingtongroup-disability.com/>

Upton, T.D. and Harper, D.C. (2002). *Multidimensional disability attitudes and equitable evaluation of educational accommodations in higher education*. Journal of Postsecondary Education and Disability, (15) 2, 115-130

Vázquez, A. (1996). *Propuesta de interacción estudiantil para modificar las actitudes de alumnos regulares de Bachillerato hacia la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en escuela regular*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Verdugo, M. Á., Gómez, L. y Navas, P. (2013). Discapacidad e Inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. Verdugo. y R. Schalock (coords), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia* (págs. 17 - 41). Salamanca: Amarú Ediciones.

Verdugo, M., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO).

World Health Organization. (s.f.). *Disability and rehabilitation*. Recuperado el diciembre de 2018, de World Health Organization: <https://www.who.int/disabilities/data/mds/en/>

Zambrano, R., Córdoba, V., & Arboleda, C. (2012). Percepción de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Pensando Psicología. Revista Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia*, 8(15), 18 - 29.

7 ANEXOS

7.1 *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Texto Vigente*

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República.

FELIPE DE JESÚS CALDERÓN HINOJOSA, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que el Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

DECRETO

"EL CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, DECRETA:

SE CREA LA LEY GENERAL PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Artículo Único. Se crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad Título Primero

Capítulo Único Disposiciones Generales

Artículo 1. Las disposiciones de la presente Ley son de orden público, de interés social y de observancia general en los Estados Unidos Mexicanos.

Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio.

Artículo 2. Para los efectos de esta Ley se entenderá por:

Accesibilidad. Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales;

Ajustes Razonables. Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Asistencia Social. Conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan el desarrollo integral del individuo, así como la protección física, mental y social de personas en estado de necesidad, indefensión, desventaja física y mental, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva;

Ayudas Técnicas. Dispositivos tecnológicos y materiales que permiten habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad;

Comunicación. Se entenderá el lenguaje escrito, oral y la lengua de señas mexicana, la visualización de textos, sistema Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios, sistemas y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso;

Comunidad de Sordos. Todo aquel grupo social cuyos miembros tienen alguna deficiencia del sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral;

Consejo. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad;

Convención. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad;

Discriminación por motivos de discapacidad. Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar, menoscabar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

Diseño universal. Se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad cuando se necesiten;

Educación Especial. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género;

Educación Inclusiva. Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos;

Estenografía Projectada. Es el oficio y la técnica de transcribir un monólogo o un diálogo oral de manera simultánea a su desenvolvimiento y, a la vez, proyectar el texto resultante por medios electrónicos visuales;

Estimulación Temprana. Atención brindada a niños y niñas de entre 0 y 6 años para potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales, sensoriales y afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciados que abarquen todas las áreas del desarrollo humano, sin forzar el curso natural de su maduración;

Igualdad de Oportunidades. Proceso de adecuaciones, ajustes, mejoras o adopción de acciones afirmativas necesarias en el entorno jurídico, social, cultural y de bienes y servicios, que faciliten a las personas con discapacidad su inclusión, integración, convivencia y participación, en igualdad de oportunidades con el resto de la población;

Lenguaje. Se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;

Lengua de Señas Mexicana. Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y

movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral;

Ley. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad;

Organizaciones. Todas aquellas organizaciones sociales constituidas legalmente para el cuidado, atención o salvaguarda de los derechos de las personas con discapacidad o que busquen apoyar y facilitar su participación en las decisiones relacionadas con el diseño, aplicación y evaluación de programas para su desarrollo e integración social;

Perro guía o animal de servicio. Son aquellos que han sido certificados para el acompañamiento, conducción y auxilio de personas con discapacidad;

Persona con Discapacidad. Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás;

Política Pública. Todos aquellos planes, programas o acciones que la autoridad desarrolle para asegurar los derechos establecidos en la presente Ley;

Prevención. La adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, intelectuales, mentales y sensoriales;

Programa. El Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad;

Rehabilitación. Proceso de duración limitada y con un objetivo definido, de orden médico, social y educativo entre otros, encaminado a facilitar que una persona con discapacidad alcance un nivel físico, mental, sensorial óptimo, que permita compensar la pérdida de una función, así como proporcionarle una mejor integración social;

Sistema. Sistema Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad;

Sistema de Escritura Braille. Sistema para la comunicación representado mediante signos en relieve, leídos en forma táctil por las personas ciegas, y

Transversalidad. Es el proceso mediante el cual se instrumentan las políticas, programas y acciones, desarrollados por las dependencias y entidades de la administración pública, que proveen bienes y servicios a la población con discapacidad con un propósito común, y basados en un esquema de acción y coordinación de esfuerzos y recursos en tres dimensiones: vertical, horizontal y de fondo.

Artículo 3. La observancia de esta Ley corresponde a las dependencias, entidades paraestatales y órganos desconcentrados de la Administración Pública Federal, organismos constitucionales autónomos, Poder Legislativo, Poder Judicial, el Consejo, a los Gobiernos de las Entidades Federativas y de los Municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias, así como a las personas físicas o morales de los sectores social y privado que presten servicios a las personas con discapacidad.

Artículo 4. Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con

discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable.

Las medidas contra la discriminación consisten en la prohibición de conductas que tengan como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de una persona, crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante u ofensivo, debido a la discapacidad que ésta posee.

Las acciones afirmativas positivas consisten en apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social y cultural.

La Administración Pública, de conformidad con su ámbito de competencia, impulsará el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, a través del establecimiento de medidas contra la discriminación y acciones afirmativas positivas que permitan la integración social de las personas con discapacidad. Será prioridad de la Administración Pública adoptar medidas de acción afirmativa positiva para aquellas personas con discapacidad que sufren un grado mayor de discriminación, como son las mujeres, las personas con discapacidad con grado severo, las que viven en el área rural, o bien, no pueden representarse a sí mismas.

Artículo 5. Los principios que deberán observar las políticas públicas son:

La equidad;

La justicia social;

La igualdad de oportunidades;

El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad;

El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas;

La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;

La accesibilidad;

La no discriminación;

La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad;

La transversalidad, y

Los demás que resulten aplicables.

Artículo 6. Son facultades del Titular del Poder Ejecutivo Federal en materia de esta Ley, las siguientes:

Establecer las políticas públicas para las personas con discapacidad, a fin de cumplir con las obligaciones derivadas de los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el estado Mexicano, adoptando medidas legislativas, administrativas y de otra índole, para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad;

Instruir a las dependencias y entidades del Gobierno Federal a que instrumenten acciones en favor de la inclusión social y económica de las personas con discapacidad en el marco de las políticas públicas;

Incluir en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación los recursos para la implementación y ejecución de la política pública derivada de la presente Ley, tomando en consideración la participación de las entidades federativas en el reparto de estos recursos, de conformidad con los ordenamientos legales aplicables;

Establecer y aplicar las políticas públicas a través de las dependencias y entidades del Gobierno Federal, que garanticen la equidad e igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad;

Conceder, de conformidad con las disposiciones legales aplicables, estímulos fiscales a personas físicas o morales que realicen acciones a favor de las personas con discapacidad, adecuen sus instalaciones en términos de accesibilidad, o de cualquier otra forma se adhieran a las políticas públicas en la materia, en términos de la legislación aplicable;

Promover la consulta y participación de las personas con discapacidad, personas físicas o morales y las organizaciones de la sociedad civil en la elaboración y aplicación de políticas, legislación y programas, con base en la presente Ley;

Asegurar la participación de las personas con discapacidad y las organizaciones de la sociedad civil en la elaboración de los informes que el Gobierno Mexicano presentará a la Organización de las Naciones Unidas en cumplimiento a la Convención y ante otros organismos internacionales, relacionados con la materia de discapacidad y los derechos humanos;

Garantizar el desarrollo integral de las personas con discapacidad, de manera plena y autónoma, en los términos de la presente Ley;

Fomentar la integración social de las personas con discapacidad, a través del ejercicio de sus derechos civiles y políticos;

Promover el pleno ejercicio de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad en condiciones equitativas;

Impulsar la adopción de acciones afirmativas orientadas a evitar y compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, social y cultural;

Impulsar la participación solidaria de la sociedad y la familia en la preservación, y restauración de la salud, así como la prolongación y mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad,

y

Las demás que otros ordenamientos le confieran.

Título Segundo

Derechos de las Personas con Discapacidad

Capítulo I

Salud y Asistencia Social

Artículo 7. La Secretaría de Salud promoverá el derecho de las personas con discapacidad a gozar del más alto nivel posible de salud, rehabilitación y habilitación sin discriminación por motivos de discapacidad, mediante programas y servicios que serán diseñados y proporcionados, considerando criterios de calidad, especialización, género, gratuidad o precio asequible. Para tal efecto, realizará las siguientes acciones:

Diseñar, ejecutar y evaluar programas de salud pública para la orientación, prevención, detección, estimulación temprana, atención integral o especializada, rehabilitación y habilitación, para las diferentes discapacidades;

Crear o fortalecer establecimientos de salud y de asistencia social que permita ejecutar los programas señalados en la fracción anterior, los cuales se extenderán a las regiones rurales y comunidades indígenas, considerando los derechos humanos, dignidad, autonomía y necesidades de las personas con discapacidad;

Elaborar e implementar en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, en lo que corresponda, programas de educación, capacitación, formación y especialización para la salud en materia de discapacidad, a fin de que los profesionales de la salud proporcionen a las personas con discapacidad una atención digna y de calidad, sobre la base de un consentimiento libre e informado;

Crear bancos de prótesis, órtesis, ayudas técnicas y medicinas de uso restringido, que sean accesibles a la población con discapacidad;

Fomentar la creación de centros asistenciales, temporales o permanentes, para personas con discapacidad en desamparo, donde sean atendidas en condiciones que respeten su dignidad y sus derechos, de conformidad con los principios establecidos en la presente Ley;

Celebrar convenios con instituciones educativas públicas y privadas, para impulsar la investigación y conocimiento sobre la materia de discapacidad;

Implementar programas de sensibilización, capacitación y actualización, dirigidos al personal médico y administrativo, para la atención de la población con discapacidad;

Establecer servicios de información, orientación, atención y tratamiento psicológico para las personas con discapacidad, sus familias o personas que se encarguen de su cuidado y atención;

Dictar las normas técnicas a que quedará sujeta la prestación de los servicios de salud y asistencia social para las personas con discapacidad por parte del sector público, social y privado;

Crear programas de orientación, educación, y rehabilitación sexual y reproductiva para las personas con discapacidad y sus familias;

Incorporar de forma gratuita al Seguro Popular a la población con discapacidad, y

Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Artículo 8. El Consejo, los Gobiernos de las Entidades Federativas y de los Municipios podrán celebrar convenios con los sectores privado y social, a fin de:

Promover los servicios de asistencia social para las personas con discapacidad en todo el país;

Promover la aportación de recursos materiales, humanos y financieros;

Procurar la integración y el fortalecimiento de la asistencia pública y privada en la prestación de los servicios de asistencia social dirigidos a las personas con discapacidad;

Establecer mecanismos para atender la demanda de servicios de asistencia social de las personas con discapacidad, y

Los demás que tengan por objeto garantizar la prestación de servicios de asistencia social para las personas con discapacidad.

Artículo 9. Queda prohibido cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad en el otorgamiento de seguros de salud o de vida.

Artículo 10. La Secretaría de Salud en coordinación con el Consejo, emitirá la Clasificación Nacional de Discapacidades, con base en los lineamientos establecidos por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, la cual estará disponible al público y deberá ser utilizada en el diseño de políticas públicas.

El Sector Salud expedirá a las personas con discapacidad un certificado de reconocimiento y calificación de discapacidad con validez nacional.

Capítulo II Trabajo y Empleo

Artículo 11. La Secretaría del Trabajo y Previsión Social promoverá el derecho al trabajo y empleo de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades y equidad, que les otorgue certeza en su desarrollo personal, social y laboral. Para tal efecto, realizará las siguientes acciones:

Prohibir cualquier tipo de discriminación por motivo de discapacidad en la selección, contratación, remuneración, tipo de empleo, reinserción, continuidad, capacitación, liquidación laboral, promoción profesional y asegurar condiciones de trabajo accesibles, seguras y saludables;

Diseñar, ejecutar, evaluar y promover políticas públicas para la inclusión laboral de las personas con discapacidad atendiendo a su clasificación, en el sector público o privado, que protejan la capacitación, empleo, contratación y derechos sindicales, en su caso, de las personas con discapacidad;

Elaborar e instrumentar el programa nacional de trabajo y empleo para las personas con discapacidad, que comprenda la capacitación, creación de agencias de integración laboral, acceso a bolsas de trabajo públicas o privadas, centros de trabajo protegido, talleres, asistencia técnica, formación vocacional o profesional, becas en cualquiera de sus modalidades, inserción laboral de las personas con discapacidad en la administración pública de los tres órdenes de gobierno, a través de convenios con los sectores público, social y privado;

Proporcionar asistencia técnica y legal a los sectores productivos, social y privado, en materia laboral de discapacidad, que así lo soliciten;

Revisar las Normas Oficiales Mexicanas a efecto de permitir el pleno acceso y goce de los derechos en materia laboral establecidos por la presente Ley y demás disposiciones aplicables;

Fomentar la capacitación y sensibilización al personal que trabaje con personas con discapacidad en el sector público o privado;

Promover medidas a efecto de que las obligaciones laborales no interrumpen el proceso de rehabilitación de las personas con discapacidad, y

Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Capítulo III Educación

Artículo 12. La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad;

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;

Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar;

Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;

Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audiodescripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;

Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;

Establecer un programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional;

Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana;

Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;

Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual;

Incorporar en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología lineamientos que permitan la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal;

Promover que los estudiantes presten apoyo a personas con discapacidad que así lo requieran, a fin de que cumplan con el requisito del servicio social, y

Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Artículo 13. En el Sistema Nacional de Bibliotecas y salas de lectura, entre otros, se incluirán equipos de cómputo con tecnología adaptada, escritura e impresión en el Sistema de Escritura Braille, ampliadores

y lectores de texto, espacios adecuados y demás innovaciones tecnológicas que permita su uso a las personas con discapacidad.

Artículo 14. La Lengua de Señas Mexicana, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Serán reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad.

Artículo 15. La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

Capítulo IV Accesibilidad y Vivienda

Artículo 16. Las personas con discapacidad tienen derecho a la accesibilidad universal y a la vivienda, por lo que se deberán emitir normas, lineamientos y reglamentos que garanticen la accesibilidad obligatoria en instalaciones públicas o privadas, que les permita el libre desplazamiento en condiciones dignas y seguras.

Las dependencias y entidades competentes de la Administración Pública Federal, Estatal y Municipal, vigilarán el cumplimiento de las disposiciones que en materia de accesibilidad, desarrollo urbano y vivienda se establecen en la normatividad vigente.

Los edificios públicos deberán sujetarse a la legislación, regulaciones y Normas Oficiales Mexicanas vigentes, para el aseguramiento de la accesibilidad a los mismos.

Para tales efectos, el Consejo realizará las siguientes acciones:

Coordinará con las dependencias y entidades de los tres órdenes de gobierno, la elaboración de programas en materia de accesibilidad, desarrollo urbano y vivienda, la promoción de reformas legales, elaboración de reglamentos o normas y la certificación en materia de accesibilidad a instalaciones públicas o privadas; Supervisará la aplicación de disposiciones legales o administrativas, que garanticen la accesibilidad en las instalaciones públicas o privadas, y

Promoverá que las personas con discapacidad que tengan como apoyo para la realización de sus actividades cotidianas, un perro guía o animal de servicio, tengan derecho a que éstos accedan y permanezcan con ellos en todos los espacios en donde se desenvuelvan. Asimismo, queda prohibido cualquier restricción mediante la que se impida el ejercicio de este derecho.

Artículo 17. Para asegurar la accesibilidad en la infraestructura básica, equipamiento o entorno urbano y los espacios públicos, se contemplarán entre otros, los siguientes lineamientos:

Que sea de carácter universal, obligatoria y adaptada para todas las personas;

Que incluya el uso de señalización, facilidades arquitectónicas, tecnologías, información, sistema braille, lengua de señas mexicana, ayudas técnicas, perros guía o animal de servicio y otros apoyos, y

Que la adecuación de las instalaciones públicas sea progresiva.

Artículo 18. Las personas con discapacidad tienen derecho a una vivienda digna. Los programas de vivienda del sector público o sector privado deberán incluir proyectos arquitectónicos de construcciones

que consideren sus necesidades de accesibilidad. Las instituciones públicas de vivienda otorgarán facilidades para recibir créditos o subsidios para la adquisición, redención de pasivos y construcción o remodelación de vivienda.

Capítulo V

Transporte Público y Comunicaciones

Artículo 19. La Secretaría de Comunicaciones y Transportes promoverá el derecho de las personas con discapacidad, sin discriminación de ningún tipo, al acceso al transporte, los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, particularmente aquellas que contribuyan a su independencia y desarrollo integral. Para estos efectos, realizará las siguientes acciones:

Establecer mecanismos de coordinación con autoridades competentes y empresas privadas, a fin de elaborar normas y programas que garanticen a las personas con discapacidad, la accesibilidad, seguridad, comodidad, calidad y funcionalidad en los medios de transporte público aéreo, terrestre y marítimo;

Promover que en la concesión del servicio de transporte público aéreo, terrestre o marítimo, las unidades e instalaciones garanticen a las personas con discapacidad la accesibilidad para el desplazamiento y los servicios, incluyendo especificaciones técnicas y antropométricas, apoyos técnicos o humanos y personal capacitado;

Promover en el ámbito de su competencia programas y campañas de educación vial, cortesía urbana y respeto hacia las personas con discapacidad en su tránsito por la vía y lugares públicos, así como para evitar cualquier tipo de discriminación en el uso del transporte público aéreo, terrestre o marítimo;

Promover la suscripción de convenios con los concesionarios de los medios de comunicación, para difundir una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de ésta Ley, e incorporar en la programación de los canales de televisión programas de formación, sensibilización y participación de las personas con discapacidad, y

Promover convenios con los concesionarios del transporte público a fin de que las personas con discapacidad gocen de descuentos en las tarifas de los servicios de transporte público.

Artículo 20. Los medios de comunicación implementarán el uso de tecnología y, en su caso, de intérpretes de la Lengua de Señas Mexicana, que permitan a la comunidad de sordos las facilidades de comunicación y el acceso al contenido de su programación.

Capítulo VI Desarrollo Social

Artículo 21. La Secretaría de Desarrollo Social promoverá el derecho de las personas con discapacidad a un mayor índice de desarrollo humano así como el de sus familias, incluyendo alimentación, vestido y vivienda adecuados y a la mejora continua de sus condiciones de vida, sin discriminación por motivos de discapacidad. Para estos efectos, realizará las siguientes acciones:

Establecer medidas que garanticen el acceso de las personas con discapacidad en todas las acciones, programas de protección y desarrollo social y estrategias de reducción de la pobreza, en observancia de todas aquellas disposiciones que les sean aplicables de la Ley General de Desarrollo Social;

Establecer programas para la prestación de servicios de asistencia social para personas con discapacidad en situación de pobreza, abandono o marginación, incluidos servicios de capacitación, asistencia

financiera y servicios de cuidados temporales, los cuales se extenderán a las regiones rurales y comunidades indígenas;

Promover la apertura de establecimientos especializados para la asistencia, protección y albergue para personas con discapacidad en situación de pobreza, abandono o marginación, y

Todas las demás que tengan como objeto mejorar las condiciones sociales y permita potenciar las capacidades de las personas con discapacidad.

Capítulo VII Recopilación de datos y Estadística

Artículo 22. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía a través de la legislación aplicable, garantizará que el Censo Nacional de Población incluya lineamientos para la recopilación de información y estadística de la población con discapacidad, la cuál será de orden público y tendrá como finalidad la formulación de planes, programas y políticas. Además, desarrollará instrumentos estadísticos que proporcionen información e indicadores cualitativos y cuantitativos sobre todos los aspectos relacionados con la discapacidad.

Artículo 23. El Consejo en coordinación con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, desarrollarán el Sistema Nacional de Información en Discapacidad, que tendrá como objetivo proporcionar información de servicios públicos, privados o sociales, y todo tipo de información relacionada, a la población con discapacidad, la cual podrá ser consultada por medios electrónicos o impresos, a través de módulos de consulta dispuestos en instalaciones públicas.

Capítulo VIII

Deporte, Recreación, Cultura y Turismo

Artículo 24. La Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte promoverá el derecho de las personas con discapacidad al deporte. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

Formular y aplicar programas y acciones que garanticen el otorgamiento de apoyos administrativos, técnicos, humanos y financieros, requeridos para la práctica de actividades físicas y deportivas a la población con discapacidad, en sus niveles de desarrollo popular, nuevos valores, prospectos, alto rendimiento de primera fuerza y juveniles, máster y paralímpico;

Elaborar con las asociaciones deportivas nacionales de deporte adaptado el Programa Nacional de Deporte Paralímpico y su presupuesto;

Procurar el acceso y libre desplazamiento de las personas con discapacidad en las instalaciones públicas destinadas a la práctica de actividades físicas, deportivas o recreativas, y

Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Artículo 25. El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes promoverá el derecho de las personas con discapacidad a la cultura, la recreación, el desarrollo de sus capacidades artísticas y la protección de sus derechos de propiedad intelectual. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

Establecer programas para apoyar el desarrollo artístico y cultural de las personas con discapacidad;

Impulsar que las personas con discapacidad cuenten con las facilidades necesarias para acceder y disfrutar de los servicios culturales, y

Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Artículo 26. El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, diseñará y ejecutará políticas y programas orientados a:

Generar y difundir entre la sociedad el respeto a la diversidad y participación de las personas con discapacidad en el arte y la cultura;

Establecer condiciones de inclusión de personas con discapacidad para lograr equidad en la promoción, el disfrute y la producción de servicios artísticos y culturales;

Promover las adecuaciones físicas y de señalización necesarias para que tengan el acceso a todo recinto donde se desarrolle cualquier actividad cultural;

Difundir las actividades culturales;

Impulsar el reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la Lengua de Señas Mexicana y la cultura de los sordos;

Establecer la capacitación de recursos humanos, el uso de materiales y tecnología con la finalidad de lograr su integración en las actividades culturales;

Fomentar la elaboración de materiales de lectura, inclusive en sistema Braille u otros formatos accesibles, y

Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Artículo 27. La Secretaría de Turismo promoverá el derecho de las personas con discapacidad para acceder a los servicios turísticos, recreativos o de esparcimiento. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

Establecer programas y normas a fin de que la infraestructura destinada a brindar servicios turísticos en el territorio nacional cuente con facilidades de accesibilidad universal;

Establecer programas para la promoción turística de las personas con discapacidad, y

Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Capítulo IX Acceso a la Justicia

Artículo 28. Las personas con discapacidad tendrán derecho a recibir un trato digno y apropiado en los procedimientos administrativos y judiciales en que sean parte, así como asesoría y representación jurídica en forma gratuita en dichos procedimientos, bajo los términos que establezcan las leyes respectivas.

Artículo 29. Las instituciones de administración e impartición de justicia contarán con peritos especializados en las diversas discapacidades, apoyo de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, así como la emisión de documentos en Sistema de escritura Braille.

Artículo 30. Las instituciones de administración e impartición de justicia implementarán programas de capacitación y sensibilización dirigidos a su personal, sobre la atención a las personas con discapacidad.

Artículo 31. El Poder Ejecutivo Federal y los Gobiernos de las Entidades Federativas, en coordinación con el Consejo, promoverán que las instancias de administración e impartición de justicia cuenten con la disponibilidad de los recursos para la comunicación, ayudas técnicas y humanas necesarias para la atención de las personas con discapacidad en sus respectivas jurisdicciones.

Capítulo X

Libertad de Expresión, Opinión y Acceso a la Información

Artículo 32. Las personas con discapacidad tienen derecho a la libertad de expresión y opinión; incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información mediante cualquier forma de comunicación que les facilite una participación e integración en igualdad de condiciones que el resto de la población.

Para tales efectos, las autoridades competentes establecerán entre otras, las siguientes medidas:

Facilitar de manera oportuna y sin costo adicional, la información dirigida al público en general, en formatos accesibles y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad;

Promover la utilización de la Lengua de Señas Mexicana, el Sistema Braille, y otros modos, medios y formatos de comunicación, así como el acceso a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluido Internet;

Las instituciones a cargo de servicios y programas sociales en materia de discapacidad proporcionarán la información y la asesoría requerida para favorecer su desarrollo e integración social, y

Los medios de comunicación y las instituciones del sector privado que prestan servicios y suministran información al público en general, la proporcionarán en formatos accesibles y de fácil comprensión a las personas con discapacidad.

Capítulo XI

Lineamientos del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Artículo 33. El Gobierno Federal, los Gobiernos de las Entidades Federativas y de los Municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias y en coordinación con el Consejo, participarán en la elaboración y ejecución del Programa, debiendo observar las responsabilidades y obligaciones con relación a las personas con discapacidad establecidas en la presente Ley.

Artículo 34. El Programa deberá cumplir con los siguientes lineamientos generales:

Se deberá elaborar, revisar, modificar o ratificar y publicar en el Diario Oficial de la Federación en el primer trimestre del año y para su mayor difusión será publicado en las Gacetas o Periódicos Oficiales de las Entidades Federativas;

Elaborar el Programa con base en los lineamientos establecidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y esta Ley;

Establecer con claridad la política pública, metas y objetivos en materia de discapacidad en los tres niveles de gobierno;

Cumplir con la normatividad vigente para la elaboración de programas, supervisión, rendición de cuentas y mecanismos de transparencia, y

Incluir lineamientos e indicadores de las políticas públicas, estadística, presupuestos, impacto social y todos aquellos que se estimen necesarios para una correcta y eficiente aplicación.

Capítulo XII

Sistema Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Artículo 35. Las dependencias y entidades del Gobierno Federal, los Gobiernos de las Entidades Federativas y de los Municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias, así como, las personas físicas o morales de los sectores social y privado que presten servicios a las personas con discapacidad, en

coordinación con la Secretaría de Salud, constituyen el Sistema Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Artículo 36. El Sistema tiene como objeto la coordinación y seguimiento continuo de los programas, acciones y mecanismos interinstitucionales públicos y privados, que permitan la ejecución de las políticas públicas para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad.

Artículo 37. El Sistema tendrá los siguientes objetivos:

Difundir los derechos de las personas con discapacidad;

Promover convenios de colaboración y coordinación entre las instancias públicas y privadas nacionales e internacionales para el cumplimiento de la presente Ley;

Fortalecer los mecanismos de corresponsabilidad, solidaridad y subsidiariedad a favor de las personas con discapacidad;

Impulsar programas y acciones para generar condiciones de igualdad y de equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad;

Promover entre los Poderes de la Unión y la sociedad civil acciones dirigidas a mejorar la condición social de la población con discapacidad;

Promover que en las políticas, programas o acciones, se impulse la toma de conciencia respecto de las capacidades, habilidades, aptitudes, méritos y aportaciones de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, y

Prestar servicios de atención a las personas con discapacidad con fundamento en los principios establecidos en la presente Ley.

Título Tercero

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Capítulo I

Denominación, objeto, domicilio y patrimonio

Artículo 38. Se crea el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad como un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que para el cumplimiento de sus atribuciones gozará de autonomía técnica y de gestión para formular políticas, acciones, estrategias y programas derivados de ésta Ley.

Artículo 39. El Consejo tiene por objeto el establecimiento de la política pública para las personas con discapacidad, mediante la coordinación institucional e interinstitucional; así como promover, fomentar y evaluar la participación del sector público y el sector privado, en las acciones, estrategias, políticas públicas y programas derivados de la presente Ley y demás ordenamientos.

Artículo 40. El domicilio del Consejo será la Ciudad de México, Distrito Federal y podrá contar con las unidades administrativas necesarias para el cumplimiento de sus atribuciones.

Artículo 41. El patrimonio del Consejo se integrará con:

Los recursos que le asigne la Cámara de Diputados en el Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal correspondiente;

Los bienes muebles e inmuebles que le sean asignados;

Los bienes que adquiera por cualquier otro título lícito, y

Las aportaciones, donaciones, legados y demás liberalidades que reciba de personas físicas y morales.

Capítulo II Atribuciones

Artículo 42. Para el cumplimiento de la presente Ley, el Consejo tendrá las siguientes atribuciones:

Coordinar y elaborar el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad;

Enviar el Programa a las Cámaras del Congreso de la Unión para su conocimiento;

Promover el goce y ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, así como hacer de su conocimiento los canales institucionales para hacerlos exigibles ante la autoridad competente;

Promover la accesibilidad en la infraestructura física de instalaciones públicas y los recursos técnicos, materiales y humanos necesarios para la atención segura y accesible de la población con discapacidad;

Promover la elaboración, publicación y difusión de estudios, investigaciones, obras y materiales sobre el desarrollo e inclusión social, económico, político y cultural de las personas con discapacidad;

Promover y fomentar la cultura de la dignidad y respeto de las personas con discapacidad, a través de programas y campañas de sensibilización y concientización;

Solicitar información a las instituciones públicas, sociales y privadas que le permitan el cumplimiento de las atribuciones que le confiere la presente Ley;

Promover la firma, ratificación y cumplimiento de instrumentos internacionales o regionales en materia de discapacidad;

Difundir y dar seguimiento al cumplimiento de las obligaciones contraídas con gobiernos e instituciones de otros países así como con organismos internacionales relacionados con la discapacidad;

Celebrar acuerdos de colaboración con organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, para el desarrollo de proyectos que beneficien a las personas con discapacidad;

Suscribir convenios con el sector gubernamental y los sectores productivos y empresariales, para que se otorguen descuentos, facilidades económicas o administrativas en la adquisición de bienes y servicios públicos o privados, a las personas con discapacidad o sus familias;

Promover la armonización de Leyes y Reglamentos a nivel federal, estatal o municipal, respecto de las disposiciones establecidas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad;

Promover la creación y aplicación de Normas Oficiales Mexicanas en materia de discapacidad;

Elaborar, presentar y difundir anualmente el informe de avances y resultados del Programa;

Presentar un informe anual de actividades;

Coadyuvar con la Secretaría de Relaciones Exteriores en la elaboración de los informes que el Estado Mexicano presentará ante los organismos internacionales, sobre la aplicación y cumplimiento de los instrumentos internacionales en materia de discapacidad, y

Las demás que se establezcan en esta Ley, su Reglamento, Estatuto Orgánico del Consejo y demás disposiciones aplicables.

Capítulo III Órganos de Administración

Artículo 43. La Administración del Consejo corresponde a:

La Junta de Gobierno, y

El Director General.

Artículo 44. La Junta de Gobierno del Consejo estará integrada por nueve representantes del Poder Ejecutivo Federal, uno de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y cinco representantes de la Asamblea Consultiva.

Los representantes del Poder Ejecutivo Federal serán los titulares de las siguientes dependencias y entidades:

Secretaría de Salud;

Secretaría de Desarrollo Social;

Secretaría de Educación Pública;

Secretaría de Hacienda y Crédito Público;

Secretaría del Trabajo y Previsión Social;

Secretaría de Comunicaciones y Transportes;

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia;

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, y

Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte.

Los integrantes designados por la Asamblea Consultiva durarán en su encargo tres años, pudiendo ser ratificados por otro periodo igual. Este cargo tendrá el carácter de honorífico.

El Director General del Consejo participará con voz pero sin derecho a voto.

Asimismo, serán invitados permanentes a la Junta de Gobierno con derecho a voz, pero no a voto, un representante de cada uno de los siguientes órganos públicos: Secretaría de Turismo, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación e Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Artículo 45. La Junta de Gobierno será presidida por el Titular de la Secretaría de Salud. Los integrantes propietarios contarán con suplentes, quienes deberán tener un nivel mínimo de Subsecretario o Director General o su equivalente. Los integrantes propietarios o suplentes, en el ejercicio de sus funciones contarán con derecho a voz y voto.

Artículo 46. La Junta de Gobierno con la aprobación de la mayoría de sus asistentes, podrá convocar a otras dependencias o entidades públicas federales, estatales o municipales, así como a otros organismos privados o sociales, los que tendrán solo derecho a voz en la sesión o sesiones correspondientes, para tratar asuntos de su competencia.

Artículo 47. La Junta de Gobierno tendrá, además de aquellas que establece el artículo 58 de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales, las siguientes atribuciones:

Aprobar el Estatuto Orgánico del Consejo, con base en la propuesta que presente el Director General del Consejo;

Establecer las políticas generales para la conducción del Consejo con apego a esta Ley, Estatuto Orgánico, al Programa y a los demás ordenamientos que regulen su funcionamiento;

Aprobar los planes de labores, presupuestos, informes de actividades y estados financieros anuales;

Aprobar el Estatuto Orgánico, la Organización General del Consejo y los Manuales de procedimientos;

Nombrar y remover, a propuesta del Director General del Consejo a los servidores públicos de éste que ocupen cargos en las dos jerarquías administrativas inferiores a la de aquél;

Expedir y publicar el informe anual de la Junta, y

Las demás que le confieran éste y otros ordenamientos aplicables.

Artículo 48. La Junta de Gobierno sesionará válidamente cuando en la sesión estén presentes más de la mitad de los miembros.

Las resoluciones se tomarán por mayoría de los miembros presentes y en caso de empate, el Presidente tendrá voto de calidad.

Las sesiones que celebre la Junta de Gobierno serán ordinarias y extraordinarias; las ordinarias se llevarán a cabo por lo menos cada tres meses, y las extraordinarias se celebrarán cuando lo convoque el Presidente de la Junta.

Artículo 49. El Director General será designado por el Presidente de la República, debiendo recaer tal nombramiento en persona que reúna los siguientes requisitos:

Ser Ciudadano Mexicano por nacimiento que no adquiera otra nacionalidad y estar en pleno goce y ejercicio de sus derechos civiles y políticos;

Haber desempeñado cargos de alto nivel decisorio, cuyo ejercicio requiera conocimientos, experiencia en materia administrativa y en materia de discapacidad, y

No encontrarse en alguno de los impedimentos que para ser miembro del Órgano de Gobierno señalan las fracciones II, III, IV y V del artículo 19 de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales.

Artículo 50. El Director General del Consejo tendrá, además de aquellas que establece el artículo 59 de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales, las siguientes facultades:

Planear, organizar, coordinar, dirigir, controlar y evaluar el funcionamiento del Consejo, con sujeción a las disposiciones aplicables;

Presentar a la consideración de la Junta de Gobierno el proyecto del Programa;

Someter a la aprobación de la Junta de Gobierno el informe anual de actividades y el informe sobre el ejercicio presupuestal;

Ejecutar los acuerdos y demás disposiciones del Consejo y de la Junta de Gobierno, así como supervisar su cumplimiento por parte de las unidades administrativas competentes del Consejo;

Elaborar el informe anual de actividades, así como el ejercicio presupuestal, éste último previa opinión de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público;

Someter a la aprobación de la Junta de Gobierno el proyecto del Estatuto Orgánico;

Nombrar a los servidores públicos del Consejo, a excepción de aquellos que ocupen los dos niveles jerárquicos inferiores inmediatos al titular;

Ejercer la representación legal del Consejo, así como delegarla cuando no exista prohibición expresa para ello;

Celebrar acuerdos de colaboración con organismos nacionales e internacionales para el desarrollo de las atribuciones del Consejo, de conformidad con las normas aplicables;

Proponer a la Junta de Gobierno el tabulador salarial del Consejo, y

Las demás que le confieran éste u otros ordenamientos.

Capítulo IV Asamblea Consultiva

Artículo 51. La Asamblea Consultiva es un órgano de asesoría y consulta del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, de participación ciudadana, conformación plural y carácter honorífico, que tendrá por objeto analizar y proponer programas y acciones que inciden en el cumplimiento del Programa.

Artículo 52. La Asamblea Consultiva tendrá las siguientes atribuciones:

Atender las consultas y formular las opiniones que les sean solicitadas por la Junta de Gobierno o por el Director General del Consejo;

Emitir opiniones y formular propuestas sobre la aplicación y orientación de la Política Pública para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con discapacidad;

Impulsar la participación ciudadana y de las organizaciones de y para personas con discapacidad en el seguimiento, operación y evaluación del Programa;

Apoyar al Consejo en la promoción y cumplimiento del Programa;

Proponer al Consejo los temas que por su importancia ameriten ser sometidos a consulta pública;

Promover y propiciar la colaboración de organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros en el desarrollo e inclusión de las personas con discapacidad;

Promover la realización de estudios e investigaciones en la materia;

Recomendar la realización de auditorías a programas prioritarios cuando existan causas que lo ameriten;

Promover la celebración de convenios con dependencias del Ejecutivo Federal, entidades federativas, municipios y organizaciones, para la instrumentación de los programas relacionados con el desarrollo y la inclusión social de las personas con discapacidad;

Informar a la opinión pública sobre los aspectos de interés general relativos al Programa;

Integrar las comisiones y grupos de trabajo que sean necesarios para el ejercicio de sus atribuciones;

Nombrar a cinco personas, propietarios y suplentes, que formarán parte de la Junta de Gobierno, y

Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Artículo 53. La Asamblea Consultiva estará integrada por:

Un representante electo por las organizaciones de y para personas con discapacidad, de cada una de las Entidades Federativas;

Cinco personas entre expertos, académicos o investigadores electos por convocatoria pública realizada en los términos previstos en el Estatuto Orgánico, y

Cinco representantes de organizaciones nacionales de y para personas con discapacidad, electos por un comité que tomará en consideración las diferentes discapacidades y el género que estará integrado por el Director General del Consejo, los Presidentes de las Comisiones de Atención a Grupos Vulnerables de ambas Cámaras del Congreso de la Unión y el Presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos.

La Asamblea será presidida por un representante electo de entre sus miembros.

Artículo 54. Los integrantes de la Asamblea Consultiva, cuyo cargo tendrá el carácter de honorífico, durarán en su cargo tres años y podrán ser ratificados por un periodo igual, en términos de lo dispuesto en el Estatuto Orgánico.

Artículo 55. Las bases de funcionamiento y organización de la Asamblea Consultiva se establecerán en el Estatuto Orgánico del Consejo.

Artículo 56. La Asamblea Consultiva podrá recibir la colaboración de otras dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, de los Gobiernos Estatales y Municipales, de organizaciones civiles y de particulares.

Capítulo V Órganos de Vigilancia

Artículo 57. El Consejo contará con una contraloría, órgano interno de control al frente de la cual estará la persona designada en los términos de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.

Artículo 58. Corresponderá a la Secretaría de la Función Pública el ejercicio de las atribuciones que en materia de control, inspección, vigilancia y evaluación le confieren la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, sin perjuicio de las facultades que corresponden a la Auditoría Superior de la Federación. El órgano de vigilancia del Consejo estará integrado por un Comisario Público propietario y un suplente, designado por la Secretaría de la Función Pública, quienes ejercerán sus funciones de acuerdo con las disposiciones legales aplicables.

Capítulo VI Régimen de Trabajo

Artículo 59. Las relaciones de trabajo del Consejo y su personal se regirán por la Ley Federal del Trabajo, reglamentaria del Apartado A del Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Título Cuarto Capítulo I

Responsabilidades y Sanciones

Artículo 60. El incumplimiento de los preceptos establecidos por esta Ley será sancionado conforme lo prevé la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos, la Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos y demás ordenamientos aplicables.

Transitorios

Primero. El presente decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. Se abroga la Ley General de las Personas con Discapacidad publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005 y se derogan todas aquellas disposiciones que se opongan al presente decreto.

Tercero. El Titular del Ejecutivo Federal convocará e instalará el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad dentro de los treinta días siguientes al inicio de la vigencia de la presente Ley.

Cuarto. El Poder Ejecutivo Federal expedirá el Reglamento de esta Ley en un plazo de ciento ochenta días contados a partir de la entrada en vigor de esta Ley.

Quinto. Los recursos financieros, materiales y humanos para el establecimiento y funcionamiento del organismo que se crea en el presente decreto, serán aquellos con los que cuenta actualmente el Secretariado Técnico del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.

Sexto. Con el objeto de instalar el Consejo, la Junta de Gobierno y la Asamblea Consultiva, las personas con discapacidad a que se refiere la fracción I del artículo 53 serán designados por los Titulares

del Poder Ejecutivo de las Entidades Federativas por única vez y durarán en su encargo hasta seis meses.

Los representantes a que se refieren las fracciones II y III del artículo 53 de la presente Ley, serán propuestos por el Director General por única vez y durarán en su encargo hasta seis meses.

Séptimo. Todos los entes competentes deberán desarrollar las políticas públicas y acciones señaladas en la presente Ley, adoptando medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos en congruencia con la Convención.

México, D.F., a 3 de marzo de 2011.- Dip. **Jorge Carlos Ramírez Marin**, Presidente.- Sen. **Manlio Fabio Beltrones Rivera**, Presidente.- Dip. **Heron Escobar Garcia**, Secretario. - Sen. **Martha Leticia Sosa Govea**, Secretaria. - Rúbricas."

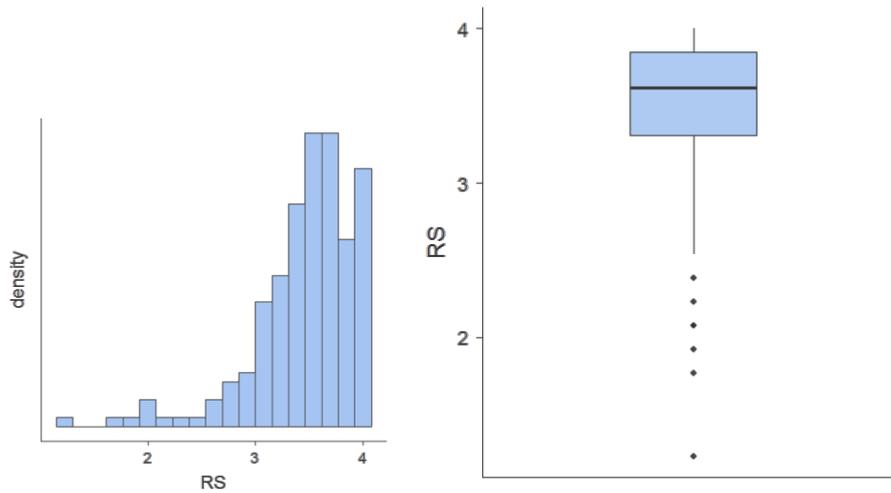
En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a veintisiete de mayo de dos mil once. - **Felipe de Jesús Calderón Hinojosa**.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, **José Francisco Blake Mora**.- Rúbrica.

7.2 Pruebas de normalidad de la distribución de los datos

7.2.1 Estadísticos descriptivos

	RS	VN	PI	CC	VI	CP	O	JYA	MR	valor es	practic as	totind ex	totactitu des
Media	3,50	3,67	3,33	4,08	4,0 6	3,8 2	3,9 2	4,30	4,13	3,97	4,22	4,05	3,50
Mediana	3,62	3,77	3,40	4,00	4,0 0	3,6 7	3,7 8	4,17	4,00	3,88	4,04	3,93	3,56
Mínimo	1,23	1,23	1,40	1,00	1,0 0	1,0 0	1,0 0	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,29
Máximo	4,00	4,00	4,00	6,00	6,0 0	6,0 0	6,0 0	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	4,00
Asimetría	-	-	0,79	0,17	0,0 1	0,1 6	0,1 9	0,35	0,03	0,19	0,19	0,04	-1,94
E.T. (asimetría)	1,73 0,17	2,66 0,17	0,17	0,17	0,1 7	0,1 7	0,1 7	0,17	0,17	0,17	0,17	0,17	0,17
Curtosis	4,30	11,2 0	1,25	0,46	0,3 4	0,2 8	0,1 2	0,24	0,56	0,08	0,39	0,07	7,50
E.T. (curtosos)	0,35	0,35	0,35	0,35	0,3 5	0,3 5	0,3 5	0,35	0,35	0,35	0,35	0,35	0,35
Shapiro-Wilk p	<,0 01	<,0 01	<,0 01	<,0 01	0,0 0	0,0 1	0,0 0	<,0 01	<,0 01	0,00	<,001	0,01	<,001

7.3 Gráficos



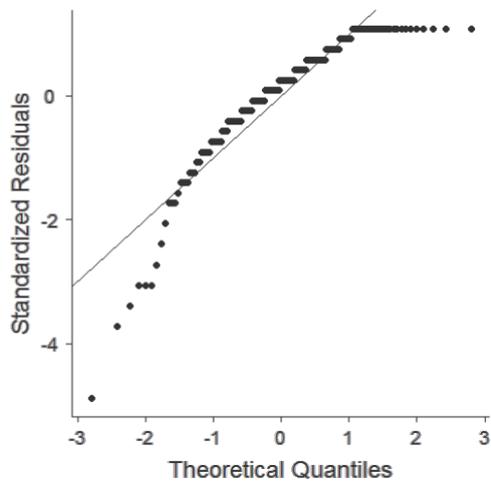


Figura 5. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Relaciones sociales

VN

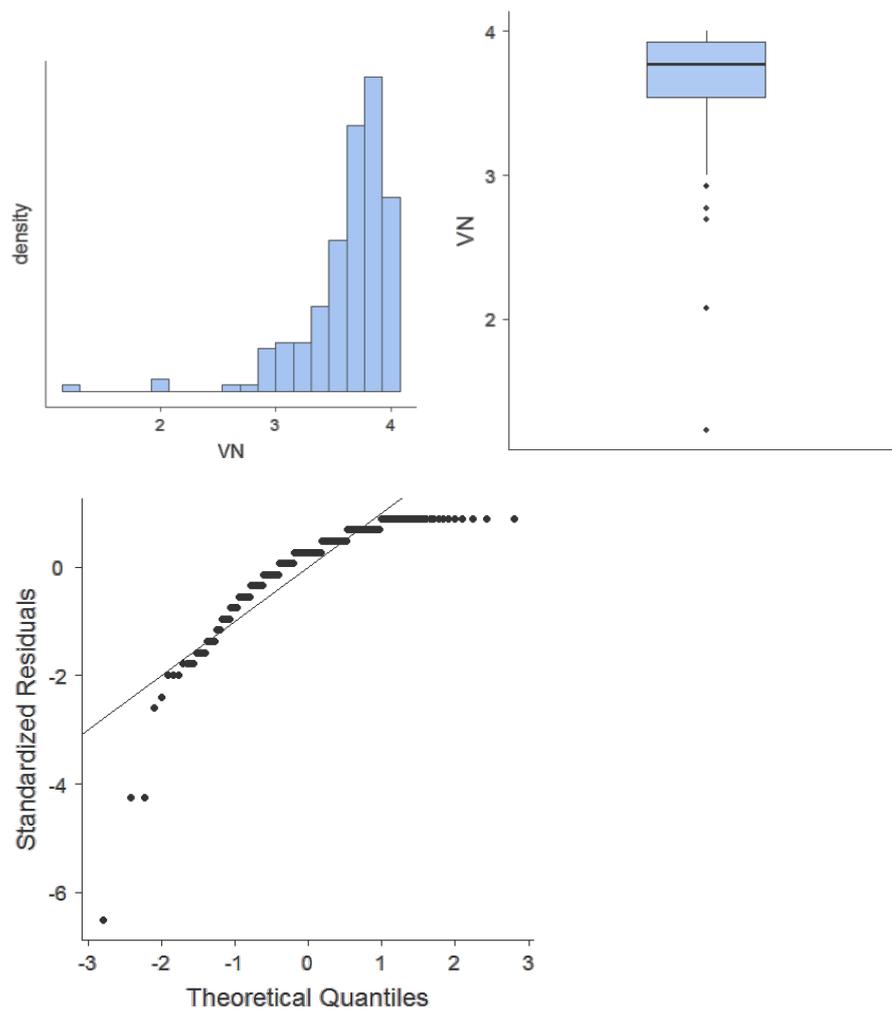


Figura 6. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Normalización

PI

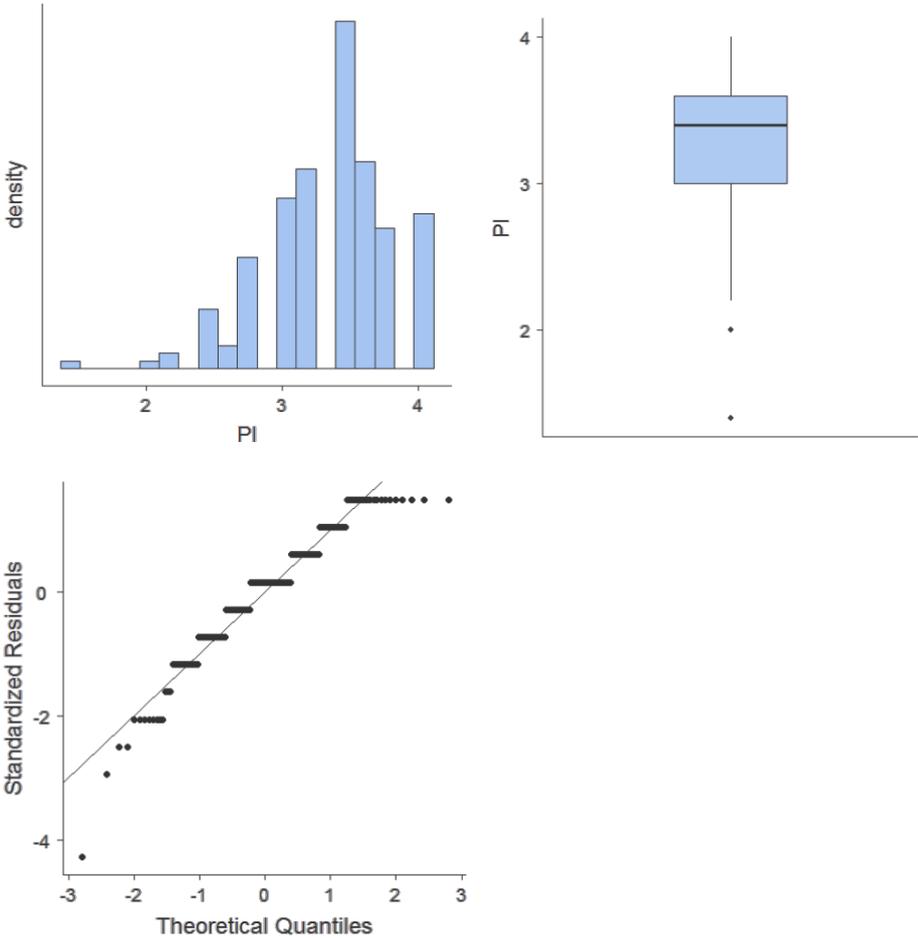
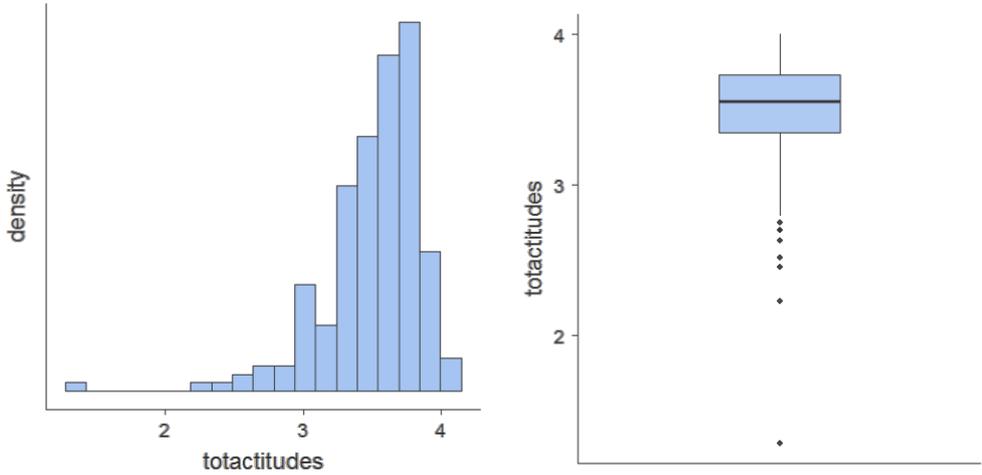


Figura 7. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Programas de intervención

totactitudes



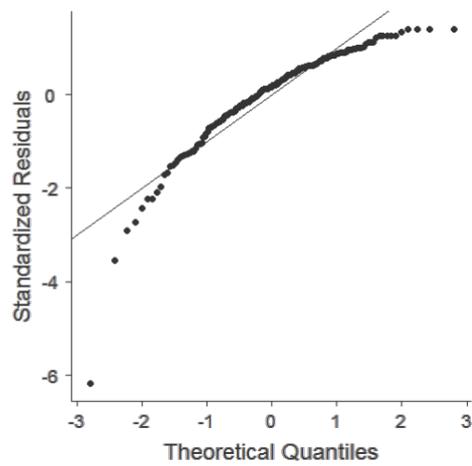


Figura 8. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de las puntuaciones en el Cuestionario de Actitudes

CC

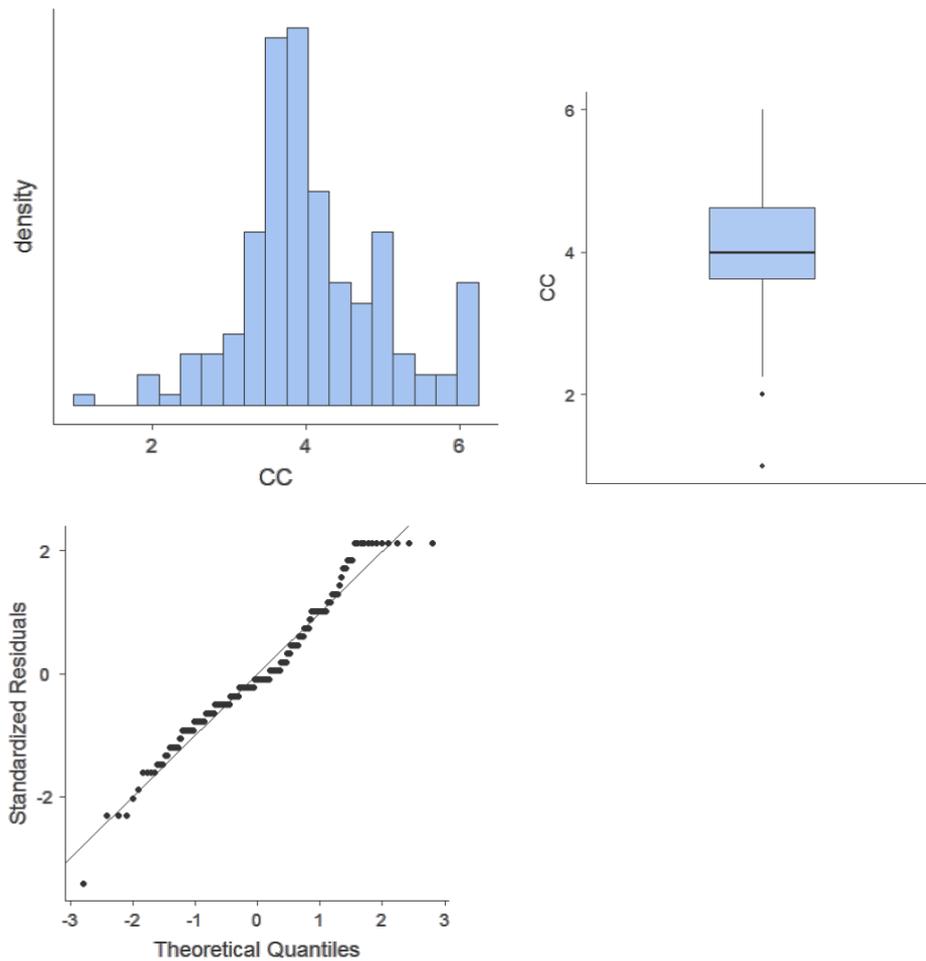


Figura 9. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Construir comunidad

VI

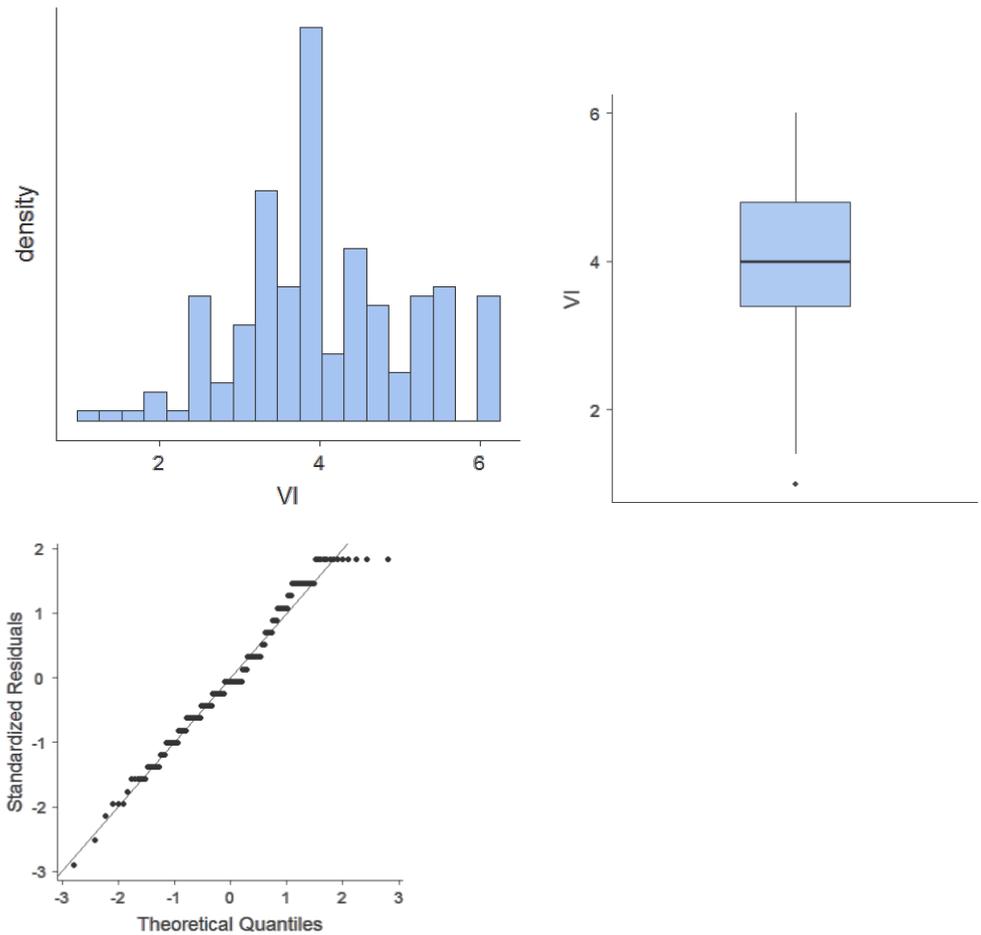
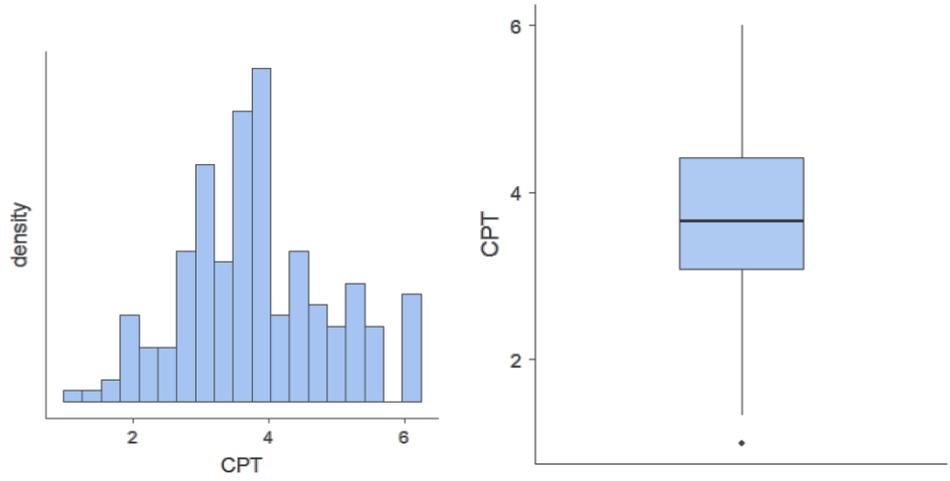


Figura 10. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Establecer valores inclusivos

CPT



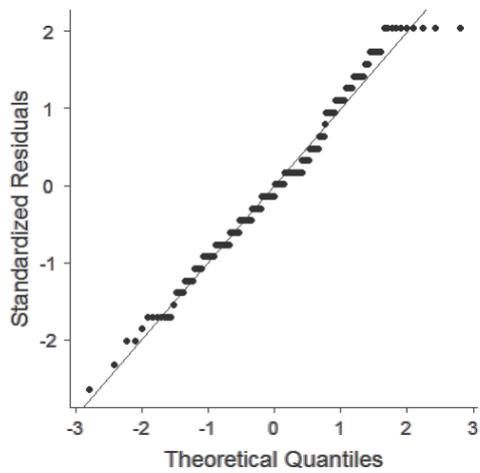


Figura 11. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Centro para todos

OA

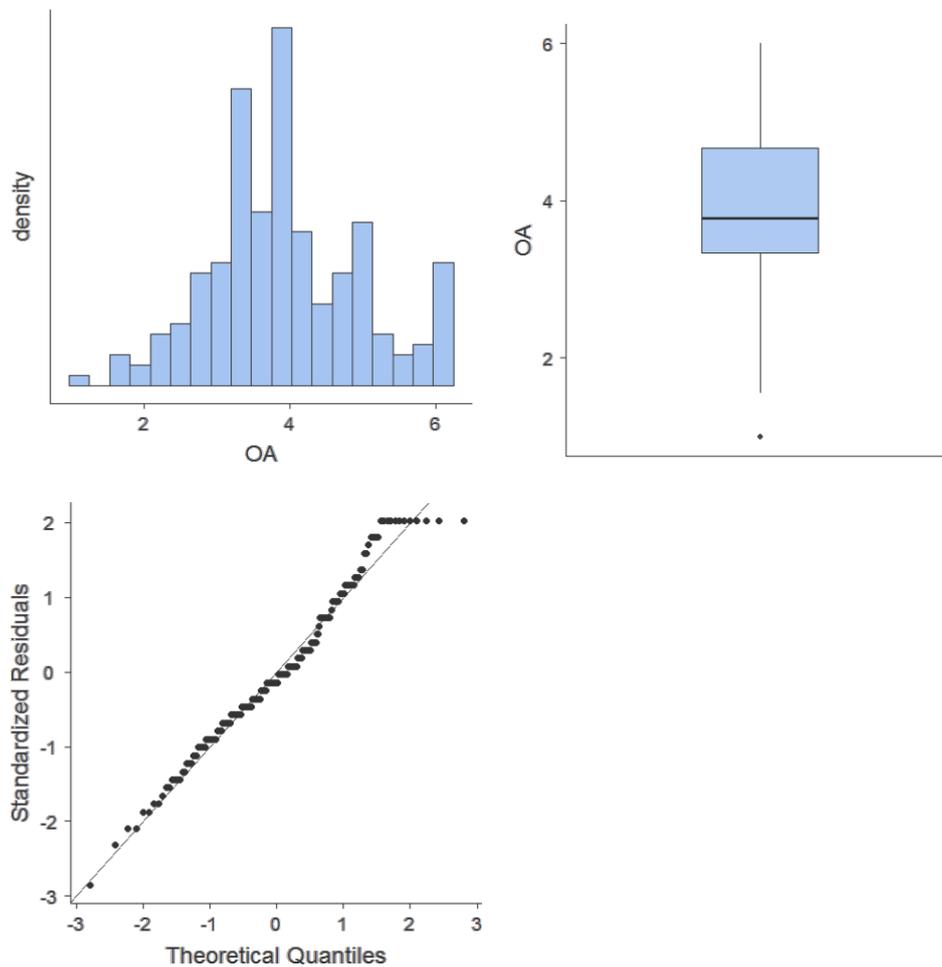


Figura 12. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Organizar el apoyo

JYA

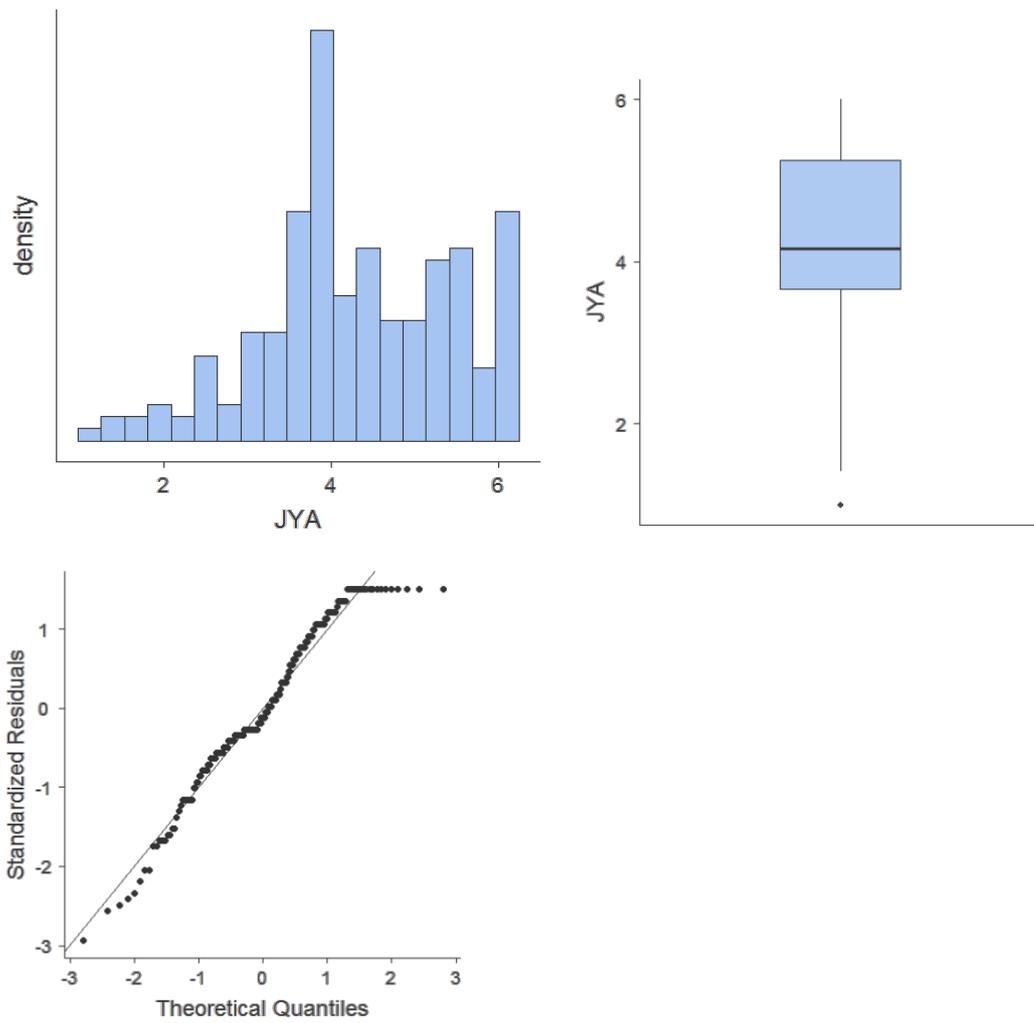
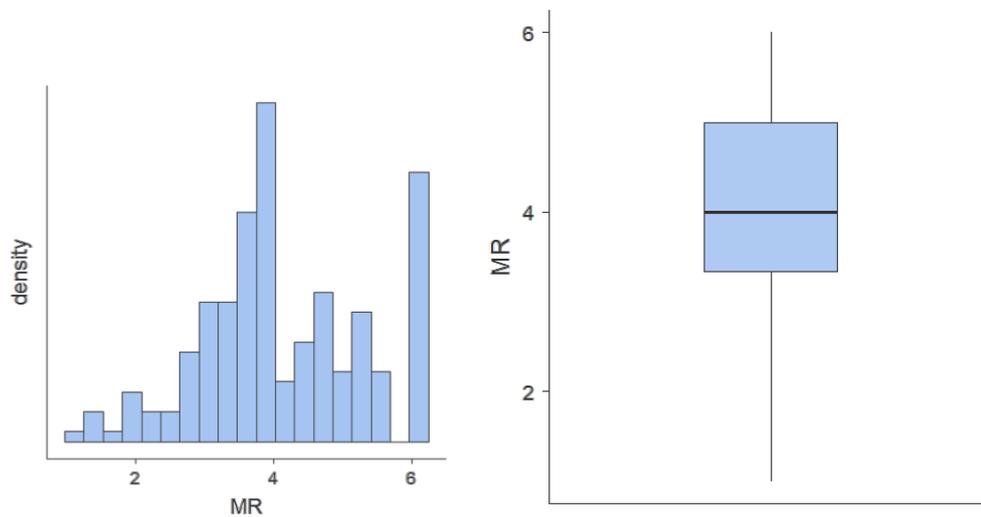


Figura 13. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Organizar el juego y el aprendizaje

MR



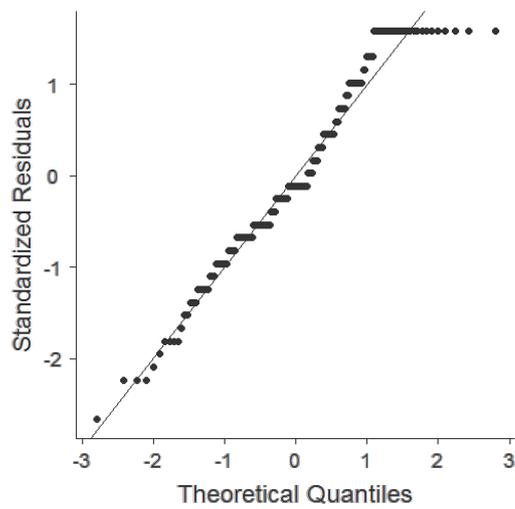


Figura 14. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable *Movilizar recursos*

valores

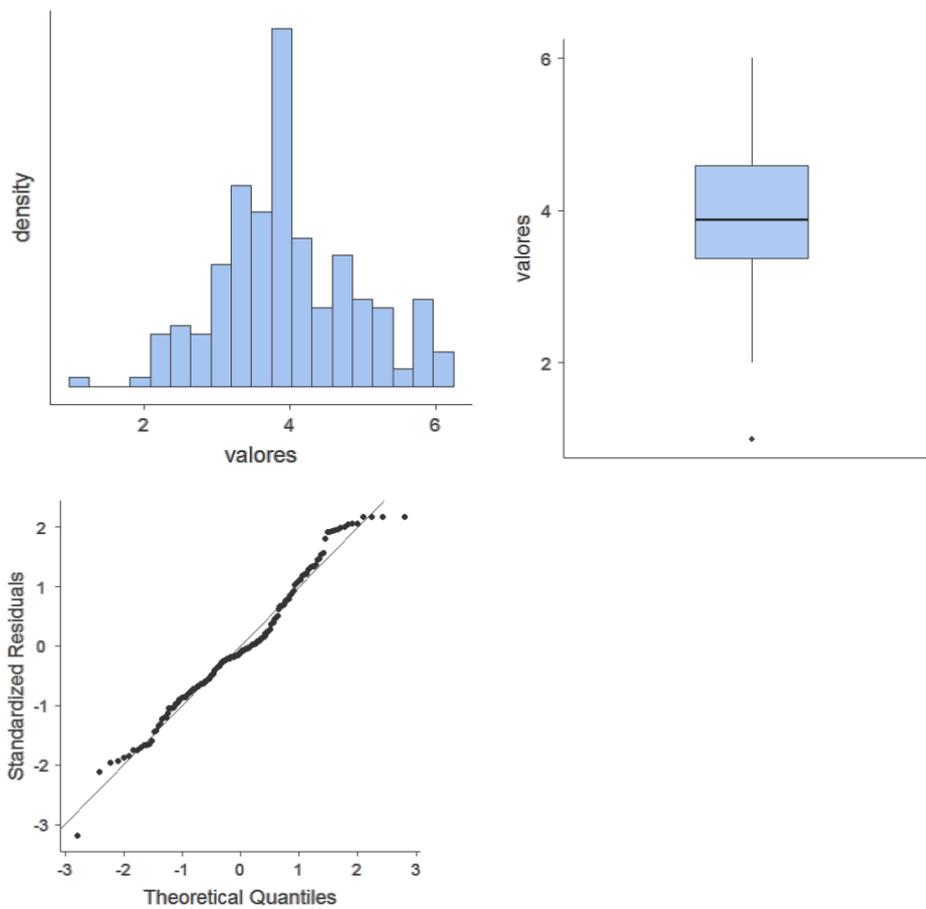


Figura 15. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable *Valores*

practicas

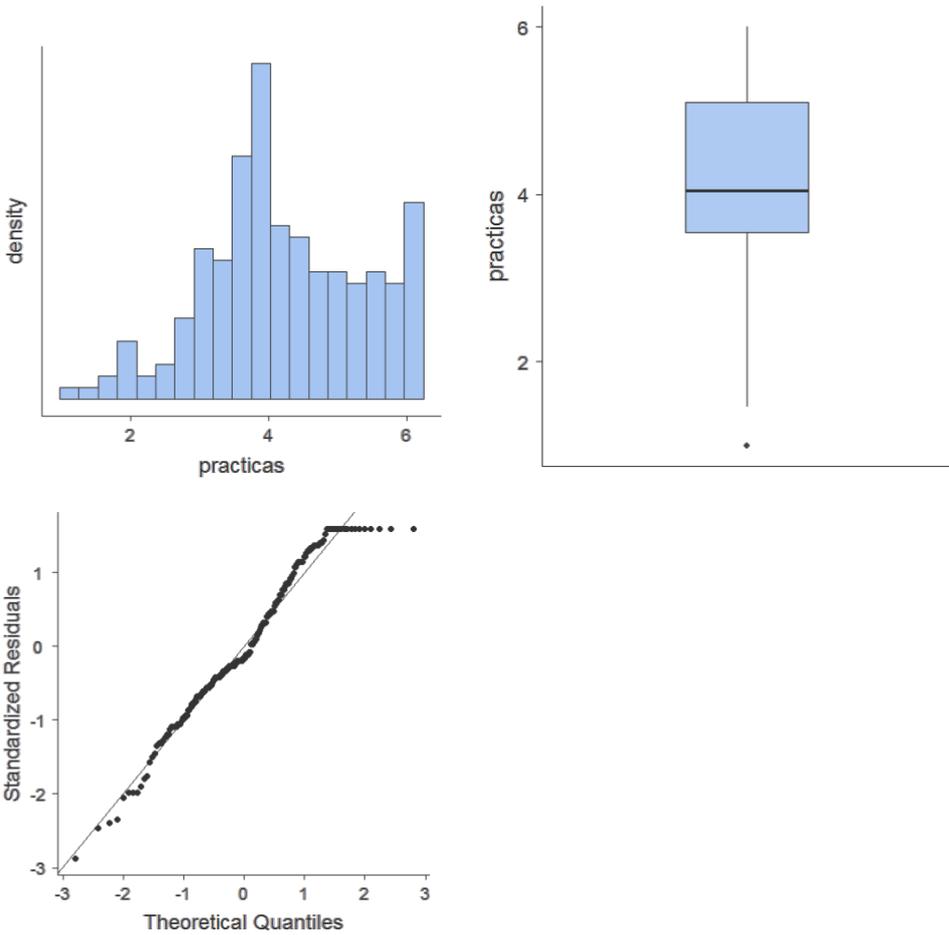
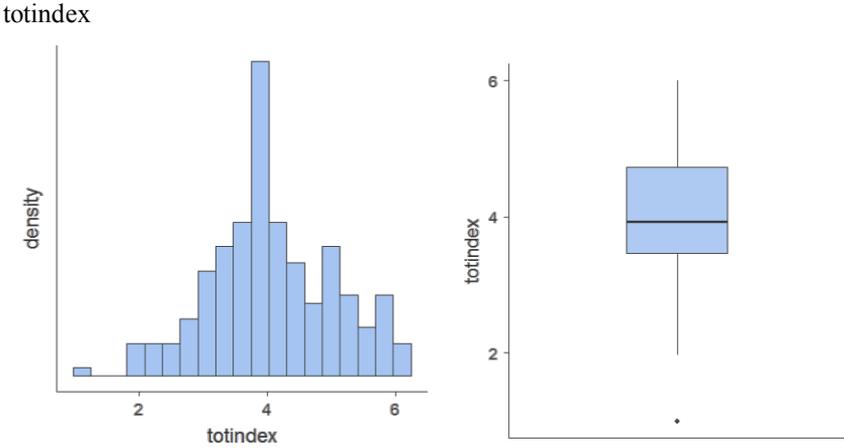


Figura 16. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de la variable Prácticas



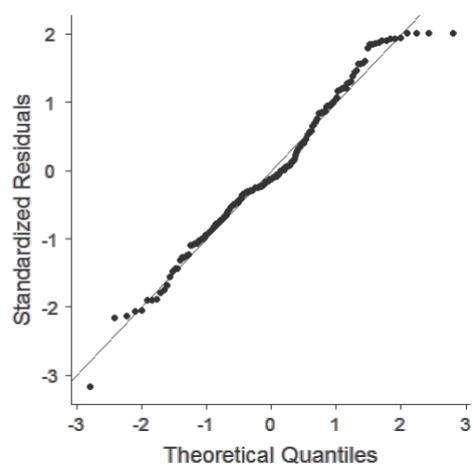


Figura 17. Gráfico de densidad, diagrama de cajas y barras y gráfico Cuantil-Cuantil de las puntuaciones en el Cuestionario de Inclusión

7.3.1 Resultados del contraste de la homogeneidad de varianzas

(a) Contraste en función del género (Levene)

	F	df	p
RS	0,101	1	0,751
VN	0,380	1	0,538
PI	0,309	1	0,579
CC	0,070	1	0,791
VI	0,000	1	0,992
CPT	0,127	1	0,722
OA	0,175	1	0,188
JYA	0,017	1	0,895
MR	0,154	1	0,216
valores	0,052	1	0,820
practicas	0,601	1	0,439
totindex	0,537	1	0,465
totactitudes	0,149	1	0,700

(a) Contraste en función de tener o no una discapacidad familiar o personal (Levene)

	F	df	p
RS	0,4463	1	0,505
VN	0,2004	1	0,655
PI	1,2463	1	0,266
CC	1,9273	1	0,167
VI	0,0724	1	0,788
CPT	3,0797	1	0,081
OA	3,7077	1	0,056
JYA	0,6169	1	0,433
MR	0,1905	1	0,663
valores	2,3425	1	0,128
practicas	0,7299	1	0,394
totindex	1,9229	1	0,167
totactitudes	0,0986	1	0,754

Test of Equality of Variances (Levene's)

	F	df	p
RS	0.4463	1	0.505
VN	0.2004	1	0.655
PI	1.2463	1	0.266
CC	1.9273	1	0.167
VI	0.0724	1	0.788
CPT	3.0797	1	0.081
OA	3.7077	1	0.056
JYA	0.6169	1	0.433
MR	0.1905	1	0.663
valores	2.3425	1	0.128
practiclas	0.7299	1	0.394
totindex	1.9229	1	0.167
totactitudes	0.0986	1	0.754