

PROPUESTA PARA EL PROCESO DE CREACIÓN DE UN INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DE INCLUSIÓN PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS: DESDE UN ENFOQUE CUALITATIVO

Mar Benedicto Elizondo Smith¹
José Luis Ruiz Regalado²

RESUMEN

La creación de un instrumento diagnóstico de inclusión en instituciones educativas requiere aplicar líneas de acción propias de la investigación-acción y el trabajo de campo. Después de la teoría fundamentada de los cinco ámbitos de inclusión, se ofrece una herramienta que puede facilitar la toma de decisiones para los administradores educativos que buscan una mejora continua y la conducción de su institución hacia estándares de calidad, mediante la consolidación de servicios institucionales para las personas con diferencias.

Palabras clave: inclusión, actitud de colaboración, intervención temprana, diferencia cognitiva, diferencia psicológica, diferencia físico-motora, diferencia socio-cultural

ABSTRACT

The creation of a diagnostic inclusion instrument for educational institutions requires the application of lines of action typical of action research and field work. After the grounded theory of the five areas of inclusion, a tool is offered that can facilitate decision-making for educational administrators who seek continuous improvement and drive their institution towards quality standards, by consolidating institutional services for people with differences.

Palabras claves: inclusion, collaborative attitude, early intervention, cognitive difference, psychological difference, physical-motor difference, socio-cultural difference

Introducción

Esta investigación - acción es uno de los pocos trabajos de campo que se han desarrollado sobre el tema de educación inclusiva en Instituciones de Educación Superior (IES) en Latino América. La inclusión, según Parrilla Latas (2002), supone el reto de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. No importando la diferencia que posea la persona, sea un adulto, un adolescente o un niño. Plantea la posibilidad de

nuevas relaciones de personas con o sin discapacidad, basada en la igualdad y la solidaridad. Es una metodología alternativa en la investigación sobre capacidades diferentes, dirigida a hacer oír las voces de las personas discriminadas o excluidas de la sociedad, o de la escuela, así como garantizar su participación. Esta plataforma enfatiza la igualdad por encima de la diferencia, entendiendo que toda diferencia se clasifica en cognitiva, física, psicológica o socio-cultural. El punto de partida y

¹Mar Benedicto Elizondo Smith, Catedrático de la Facultad de Psicología, Universidad de Morelos, Nuevo León, México, mares@um.edu.mx

²José Luis Ruiz Regalado, estudiante de la Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad de Morelos, Nuevo León, México, jlrr033@icloud.com

fin a alcanzar de la inclusión es la igualdad inherente a todas las personas, y desde ese motor accionar la igualdad de los derechos humanos que da pie a todo el desarrollo del movimiento inclusivo.

El diseño de un diagnóstico de inclusión favorece el análisis de qué lineamientos de la educación inclusiva están presentes en las IES, desde un enfoque exploratorio para diagnosticar el grado de declaración, apertura, intervención, capacitación del personal y adecuación de infraestructura para atender a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin diferencias cognitivas, psicológicas, físico-motora y diferencias sociales y culturales.

La enseñanza, producción y difusión del conocimiento son los tres ejes sustentables de toda IES. Si a esta declaración se agrega el amplio concepto de educación (White 1984); de formar al ser humano de manera integral, atendiendo la dimensión mental, física, moral y social, y preparándolo para el bienestar en el mundo actual y el venidero, se esperaría de manera directa que los distintivos de la educación inclusiva sean significativamente vivenciales en los quehaceres de toda institución educativa.

Sobre la importancia de la inclusión en las instituciones educativas, Mirete Ruiz y Sánchez (2014) comentan que el sorprendente desarrollo de los procesos de inclusión que ha caracterizado a la sociedad en estos últimos años será uno de los rasgos más notables de las futuras décadas, es el principal reto al que la educación del Siglo XXI tendrá que enfrentarse. La actividad de formar profesionales tiene un sitio privilegiado entre todas las funciones que se llevan a cabo en una universidad, por causa de la influencia que ésta tiene en la comunidad, por esa razón es necesaria la elaboración de un instrumento que facilite el diagnóstico y la visualización de las fortalezas o debilidades de los lineamientos de inclusión en una institución formadora de profesionales; para de ahí partir hacia la creación de programas para la formación de profesionales vinculados con la inclusión, programas de reingeniería institucional para la atención de personas con Necesidades Educativas Especiales, planes estratégicos de desarrollo, la adecuación de la infraestructura para la atención a personas con diferencias, programas de

capacitación al personal docente y no docente para asegurar la calidad de los servicios institucionales, y reconsiderar los criterios de evaluación de organismos acreditadores de instituciones de educación superior.

Esto debe tener lugar sobre todo en países como los latinoamericanos ya que la integración y/o Inclusión son elementos de transferencia entre la comunidad y la escuela. Posicionando al centro educativo que vincule estos dos elementos en una plataforma de calidad educativa. Este punto de transferencia es el que dará el rasgo de competitividad a las instituciones de calidad. El panorama de competitividad internacional está moviendo a las empresas y a las instituciones educativas hacia una cultura de excelencia y de calidad, respetando y atendiendo las diferencias en las personas.

Desde el enfoque de la filosofía de la ciencia se torna necesario delinear algunos elementos epistemológicos sobre la problemática social existente en cuanto al desfase operativo entre los esenciales filosóficos de las reformas educativas actuales en Latino América en relación a la integración / inclusión de personas con Necesidades Educativas Especiales y otras diferencias sociales y culturales. La realidad social conlleva a declarar los siguientes factores que acentúan la no correspondencia entre el discurso y la práctica; ya que la casi totalidad de las instituciones proclaman formar al ser humano para beneficio de la sociedad: a) los indefinidos procesos de ingreso de personas con barreras para el aprendizaje y la participación en la educación, b) Poca permanencia en las instituciones educativas de personas con barreras para el aprendizaje y la participación (identidad cultural étnica, por ejemplo), c) la Necesidad de fortalecer la pluriculturalidad en las instituciones educativas, d) Desigualdad de oportunidades para el ingreso de personas con NEE, y e) La necesidad de ajustar y realizar una reingeniería en la infraestructura física de las instituciones educativas.

Atender esta problemática conlleva al análisis de condiciones para el desarrollo social, y por lo tanto favorecer el nivel de calidad de vida para un sector importante de la comunidad. Al diseñar una estrategia metodológica para atender esta realidad, debe perfilarse esta atención desde una dirección

científica, con pensamiento diagnóstico, reflexivo y creativo. Ya que las funciones integradoras, tanto en la actividad práctica y valorativa de la institución y el proceso enseñanza-aprendizaje, lo requieren inherentemente para el fortalecimiento de la identidad institucional con los fines educativos que Lev Vigotsky (citado por Fraca de Barrera, 2003) declara que el papel de la educación es crear desarrollos específicos, partiendo de las realidades de los educandos. Esta acción no está ajena a la educación, por lo que, en esta intervención, ambos elementos, tanto el sujeto que interactúa, como el objeto observado, se ven afectados. Cambia el sujeto y a la vez, cambia el objeto de estudio; por lo que, al atender esta realidad con una lente de la dialéctica social, emergen funciones de dirección y de control, a través de la toma de decisiones que a las escuelas les corresponderá atender.

El proceso de tránsito por la educación profesional es una propuesta de calidad de vida, que no debe excluir a las personas con Necesidades Educativas Especiales, pues de acuerdo con White (1984) la educación verdadera va más allá de la terminación de un determinado curso de estudios, prepara al estudiante para enfrentar las adversidades de la vida.

Las entidades reguladoras, en la mayoría de los países, desde su Secretaría, Departamento o Ministerio de Educación (según sea el caso en cada país), cumplen su función de normar, certificar y acreditar a las instituciones educativas a quienes les ha cedido la facultad de formar individuos de bien para la sociedad, a través de programas gubernamentales y reformas de sus propias instituciones; por lo que a las universidades les corresponde trascender mediante a) la enseñanza, b) la investigación y c) la difusión de la cultura. Estos tres procesos también existen para regular la calidad de vida de las personas con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad, que corresponde integrar o incluir.

El contexto social de acción en las escuelas está limitado, ya que sólo se toman en consideración, prioritariamente las necesidades de las personas no-discapacitadas. Las personas con algún tipo de diferencia están obligadas a adaptarse al entorno ya determinado. Existen medidas políticas e institucionales que reconocen sus derechos a la

convivencia, pero la realidad es que ese progreso es sólo nominal y esta integración o inclusión educativa queda sólo plasmada en papel en la filosofía, misión, visión y valores institucionales. Las personas con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad, son un “fenómeno social” y su derecho fundamental como lo decreta particularmente para México la Ley General de Educación (1993), es el acceso a la educación, y a una vida en igualdad de condiciones, aun cuando la sociedad (o instituciones) con sus valores, costumbres, intereses, creencias, miedos y fobias; rechaza la integración e inclusión de una diferencia, a la que segrega como inferior. Popper (1984) argumenta que la sociedad abierta es aquella en la que el hombre ha aprendido a ser hasta cierto punto crítico de tabúes, y basar sus decisiones en la autoridad de su propia inteligencia.

Los lineamientos de inclusión están dosificados en los siguientes cinco ámbitos, para asegurar una creciente calidad de vida en la sociedad del Siglo XXI:

- a. Acceso de toda persona: Ofreciendo las facilidades para que todo tipo de persona no sea excluido de cualquier tipo de lugar.
- b. Una actitud de colaboración: Mostrando un espíritu de equidad hacia las diferencias, sobre todo en las dependencias de atención a personas.
- c. La Intervención temprana: Actuando de manera activa desde la manifestación de los indicadores iniciales de una diferencia.
- d. Capacitación del personal: Asegurando que quienes están en línea directa en la atención con personas reciban la capacitación correspondiente a la diferencia.
- e. Adecuación en infraestructura: Atendiendo gradualmente los espacios físicos y modificación en los equipos necesarios para la atención a personas con diferencias.

Diferencias presentes en la inclusión

Cada persona es única. Con su propio esquema de rasgos y elementos distintivos. En la singularidad del ser humano están presentes sus diferencias, que se clasifican en cuatro tipos:

- a. Diferencias cognitivas: propias de quienes manifiestan ausencias o alteraciones en los procesos del pensamiento, la toma de decisiones, el cálculo y demás procesos del aprendizaje.
- b. Diferencias psicológicas: propias de quienes manifiestan algún criterio de conductas psicopatológicas, afectando ámbito de la personalidad.
- c. Diferencias Físico-motoras: propias de quienes manifiestan ausencias o alteraciones funcionales en las extremidades motoras, o en lo visual, auditivo o del lenguaje.
- d. Diferencias Socio-culturales: propias de quienes se identifican en ámbitos etnográficos, comunidades distintivas por su creencia, cultura o subcultura; contextualización de género o brecha generacional.

Elementos contextuales de la inclusión

La idea de inclusión implica aquellos procesos que, según Booth y Ainscow (1998), conducen al incremento de la participación de estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad.

La inclusión no sólo atiende el derecho de determinadas personas a vivir y gozar de las condiciones de vida parecidas a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la responsabilidad social de construir entre todos comunidades para todos, comunidades que permitan y valoren cualquier tipo de diferencia, basándose en el reconocimiento básico de la igualdad.

La inclusión pretende alterar la educación en todo nivel (no simplemente la educación especial o la educación básica o superior). Impulsa abierta y claramente el proceso de inclusión como un proceso que afecta a una comunidad (se niega la posibilidad de comunidades paralelas, sean sociales o educativas, destinadas a subgrupos específicos de ciudadanos o alumnos, en la que todos han de tener cabida).

Barton (1996) menciona que la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con diferencias en el aula con sus compañeros

“promedio”; no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece intocable, no consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela regular. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, porqué y con qué consecuencias se educa a todos los alumnos.

Diferencia entre integración e inclusión

La Integración, es la dinámica que se efectúa en los dos primeros ámbitos de la inclusión. Permite la apertura de toda persona con sus diferencias a todo tipo de lugar, esperándose una actitud de colaboración hacia las diferencias. En la integración la persona con diferencias se ajusta a las condiciones contextuales del lugar al que ingresa. Según Sapon-Shevin (1996) Es posible observar este proceso cuando se intenta integrar a alumnos con necesidades y conductas educativas desafiantes, a una institución promedio, dice mucho acerca del centro escolar, que aún con su falta de imaginación, de que están poco equipados, de que se sienten poco responsables de sus actuaciones y, en definitiva, de que son simplemente inadecuados, se prestan a recibir a una persona con diferencias.

La inclusión, según Adirón (2005), es plena (“full inclusion”) cuando, además de permitir el acceso a personas con diferencias y atenderlo con una actitud de colaboración hacia sus diferencias, da evidencia que su personal está capacitado para atender las diferencias, desde la manifestación de los primeros indicadores; así como la adecuación en áreas de la infraestructura, adecuación de equipos que se requerirán para la atención de la diferencia y la adecuación en los procesos y contenidos para que la persona con diferencias pueda internalizarlos en su persona. EL proceso de inclusión muestra donde están los problemas. La plena inclusión no hace sino revelar la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de todo tipo de alumnos”. La inclusión no sólo exige el esfuerzo de acoger en condiciones de igualdad a todos y garantizar su participación en los distintos contextos, sino que traslada esa misma exigencia a la construcción del conocimiento de ello, Parrilla Latas (2002). Es importante observar que las necesidades educativas especiales son aquellas que para ser atendidas requieren (Warnock Report, 1979) medios de

acceso al currículo. Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje. Los medios de acceso están relacionados con factores físico-ambientales (eliminación de barreras arquitectónicas), la utilización de materiales y equipamiento específico o material adaptado y el aprendizaje de un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, braille, etc). Estas adaptaciones son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación. Hay que considerar realizar modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo. Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula. Es preciso recordar que muchas necesidades educativas especiales se generan por una enseñanza inadecuada y, aún no siendo así, siempre será necesario revisar aquellos aspectos relacionales y de la enseñanza que dificultan el aprendizaje de los alumnos para introducir las modificaciones necesarias.

Las universidades como gestoras de la integración/inclusión

La inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades. La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Si es así proporcionará la base para analizar e identificar las fuerzas o los factores que inducen a la exclusión. Los valores que mantiene la inclusión deberían, por ejemplo, educar a los alumnos en la conciencia de la necesidad de participación social de todas las personas y deberían suponer en la práctica la entrada en escena de una generación de ciudadanos comprometidos socialmente en la lucha contra la exclusión. Los valores de la educación inclusiva tienen que ver con abrir la escuela a nuevas voces (los menos

familiares) y con escucharlas activamente, pero también con el respeto y la redistribución de poder entre todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos o mantenidos testimonialmente sin voz y sin voto (Parrilla Latas, 2002). Sacristan (2000) define la inclusión como “una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”. Se considera que el trabajo cooperativo puede ser la vacuna contra el bullying. En muchas ocasiones el alumnado sufre problemas de relación social (Díaz Aguado, 2009).

El análisis de los centros educativos en los que se llevan a cabo culturas, políticas y prácticas inclusivas, ofrecen información sobre el tipo de liderazgo y las características de los directores, y sobre las condiciones/factores de los centros y su entorno que les permiten mejorar los centros y promover la inclusión (León, et al, 2018).

Como se ha planteado anteriormente la convivencia escolar se ha venido desarrollando en nuestro medio desde una perspectiva unidireccional que busca dar a conocer al estudiante unas normas de comportamiento y si no las cumple aparece el castigo como solución, situaciones que se reflejan claramente en los manuales de convivencia. Por este motivo la convivencia escolar estudiantil no pasa de ser un concepto abstracto que no tiene ningún significado para los estudiantes y se convierte solamente en unas reglas de comportamiento que hay que obedecer, porque unas personas tienen autoridad y poder (docentes, directivos-opresores) sobre otras que tienen que obedecer (estudiantes-oprimidos). Es urgente para la escuela formar integralmente ciudadanos capaces de resolver los problemas cotidianos de forma pacífica, a través del diálogo, el respeto y el reconocimiento de las diferencias y particularidades del otro, sujetos capaces de interactuar armónicamente en la solución de conflictos y para dicho trabajo requiere del apoyo decidido de padres, madres y docentes, la tarea de educar en ambientes de paz no es sólo tarea de la escuela sino de la familia y la sociedad en general según Muñoz et al. (2017).

El docente universitario como promotor de la integración/inclusión

Siendo que los trastornos cognitivos, de conducta, motores o socioculturales, engloban emociones, y siendo que la emoción, la afectividad, los sentimientos, son también respuestas de conducta vinculadas con el aprendizaje, el docente universitario inclusivo debe definir para sí mismo, los conceptos de normalidad (conducta promedio) y anormalidad (conducta no promedio) implícitos en su práctica docente (Pérez, 2003).

Daniel Goleman (1995) en su libro *Inteligencia Emocional*, destaca la necesidad de deshacernos del viejo paradigma que exigía la liberación de la razón de los impulsos emocionales, por un nuevo paradigma en el que su propuesta es armonizar la cabeza y el corazón. Pero, para llevar a cabo adecuadamente esta tarea, el docente debe comprender con más claridad lo que significa utilizar inteligentemente las emociones.

Deutsch (2003) describe los trastornos emocionales y de la conducta como una condición que produce una conducta inapropiada que interfiere en el aprendizaje del estudiante, sus relaciones con otras personas y su satisfacción personal, y requiere un importante grado de intervención por parte del docente.

Hablando del potencial latente del que nadie habla como la creatividad, el ingenio, la hiperconcentración, la sensibilidad, entre otros. Ser hiperactivo es positivo si tenemos la habilidad de comprender y tratar el trastorno desde una perspectiva educativa diferente ya que el alumnado es uno de los colectivos con mayor diversidad que requiere entrenamiento por parte del docente (Guerrero, 2006).

Las dificultades de aprendizaje también están presentes en la educación superior, según Deutsch (2003). Alrededor de 50% de todos los estudiantes con o sin discapacidades poseen un diagnóstico que los incluye en dicha categoría. Sin embargo, conforman un grupo heterogéneo, pues, al igual que sucede en otras discapacidades, el grado de afectación va de leve a severo. Requiriendo del docente la disposición a darle aprendizajes.

Martínez-Frutos et al. (2014) dicen que “*el alumnado presenta ciertas necesidades educativas a las cuales hay que ofrecer una respuesta acorde a*

las características particulares de cada uno de ellos”. Esto implica que los docentes tengan la formación y los conocimientos adecuados que les permitan actuar ante las diferentes manifestaciones de los alumnos (Cubero., 2002).

Las diversas características de los alumnos, requieren del docente, un manejo de la relación interpersonal y de la disciplina, y la creación de una estructura curricular que permita la atención de las necesidades educativas de los alumnos, con el objetivo de proporcionar estrategias de autocontrol tanto para el aula, como para el centro educativo y la vida cotidiana.

Las limitaciones en la atención psicopedagógica pueden quedar patente en el rendimiento del alumno, por tanto, corresponde al docente el entrenamiento en las destrezas necesarias para conseguir un adecuado procesamiento cognitivo, al igual que adoptar las adaptaciones oportunas acordes a las necesidades.

Murillo (2004) advierte que en la base de la atención prestada a la calidad y equidad educativa se encuentra la siguiente cuestión: “*¿puede darse calidad sin equidad en educación?*”, y por otra parte, según Murillo, Cerdán y Grañeras (1999) “*... sin equidad no puede darse calidad, y no hay equidad sin calidad, de tal forma que pueden considerarse como dos ideas inseparables*”.

Así pues, de la revisión empírica y conceptual realizada, se pueden extraer tres ideas:

- a. La eficacia y la eficiencia son dos dimensiones esenciales de la calidad educativa, con un peso inexistente o menor de la equidad educativa, que junto con la satisfacción de necesidades y expectativas de los usuarios, configura la dimensionalidad de muchas propuestas sobre calidad educativa (Tiana, 2006).
- b. La equidad es considerada como un elemento más en los modelos sistémicos de calidad, salvo algunas excepciones en las que se convierte en el eje articulador del resto de dimensiones.
- c. Cuando se hace referencia a equidad en el marco de un modelo o propuesta sobre calidad educativa se vincula con distribución de los recursos y/o de las oportunidades de aprendizaje, pero no es frecuente identificar

modelos de calidad educativa que incorporen la equidad de resultados más allá del rendimiento académico.

En todos los procesos en donde se atiende la equidad, se fortalecen los lineamientos de la inclusión en la educación, como proceso productivo en el paraguas del movimiento de escuelas eficaces (Murillo, 2005).

En este sentido, el no considerar los ámbitos de la inclusión, bloquea en los jóvenes el principal canal de movilidad e inclusión social, por lo cual estos ven restringidas sus oportunidades futuras ya en su hogar de origen, puesto que el nivel educativo de los padres, variable determinante del clima educacional del hogar, aparece altamente correlacionado con las trayectorias educacionales de los hijos (CEPAL-OIJ, 2004; citado en Machinea y Hopenhayn, 2005).

Cualquier alumno puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, esfuerzo y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación”. Los siguientes apartados a tener en cuenta dentro del apartado de tratamiento de la inclusión y la diversidad:

- a. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- b. El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
- c. La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
- d. La libertad de enseñanza y de creación de centro docente, de acuerdo con el ordenamiento jurídico.

Cosmovisión bíblico-cristiana de la inclusión

La Biblia menciona, en Romanos 2:11 “Porque no hay acepción de personas, para con Dios”. Para el Creador todo ser humano, con sus diferencias, tiene la oportunidad de ser considerado miembro del pueblo de Dios. Elena G. White (1994) declara en Servicio Cristiano: “Vi que en la providencia de Dios han sido colocados, en estrecha relación cristiana con su iglesia, viudas y huérfanos, ciegos, mudos, cojos, y personas afligidas de varias maneras; para provocar a su pueblo y desarrollar su verdadero carácter”.

Método

Como propuesta para el proceso de creación de un diagnóstico de inclusión en instituciones educativas; se adoptó la naturaleza cualitativa de teoría fundamentada para identificar y describir los cinco ámbitos de la inclusión, y los cuatro tipos de diferencias. Tanto los ámbitos, como las diferencias fueron sometidas al criterio de expertos en inclusión a la luz de varios autores.

Desde la perspectiva cualitativa el instrumento creado recoge información para el análisis contextual; y así identificar y describir el nivel de inclusión en una institución.

Desde la perspectiva cuantitativa el instrumento requiere someterse al proceso de validación. Aun cuando cuenta con sustento de teoría fundamentada, y está estructurado bajo escala de Likert, se requiere aún someterlo a un pilotaje, para el sustento estadístico, mediante mecanismos multifactoriales, y filtrar los resultados para un análisis confirmatorio.

Resultados

Como producto de este estudio de campo, se ha creado el Diagnóstico de Inclusión para Instituciones de Educación Superior (ver Apéndice A), que puede ser utilizado para identificar el nivel de inclusión, dependiendo los cinco ámbitos explorados.

Discusión

Para la medición cuantitativa de los procesos de inclusión en las IES se requiere someter el instrumento a un proceso objetivo de validación, para poder explicar relaciones, diferencias y así pre-determinar y encontrar tendencias en estudios que

consideren la variable inclusión correlacionada con otras variables. Sin la necesidad de adoptar una contra-posición, este diagnóstico de inclusión es significativamente útil para la obtención de información contextual, en relación a los cinco ámbitos propios de esta variable; el análisis de esta información facilita la toma de decisiones para conducir a la institución a una mejora continua y así cumplir con estándares de calidad, como distintivo de todo centro formador de profesionales que se distinguirán en la sociedad, más allá de sus diferencias distintivas como personas.

Conclusiones

La educación inclusiva debe basarse en unir esfuerzos y criterios de evaluación para definir los avances del alumnado teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se encuentran para de este modo llegar a la finalidad de la educación: mejorar la calidad de vida del alumno (Verdugo, 2009).

La calidad de vida, se valora con relación a un conjunto integrado de factores que componen el bienestar personal, dentro de una perspectiva sistémica, esto es, en un marco de la persona – contexto, ya que las personas viven en varios sistemas sociales, en los que se confrontan y desarrollan sus valores, actitudes y conductas. Consecuentemente, hablar de calidad de vida, puede hacerse tanto en políticas generales o sobre discapacidades, en programas generales o en específicos para una comunidad o persona, convirtiéndose, la calidad de vida, en un vehículo de igualdad social. Logrando que la conducta adaptativa la cual se refiere al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias sean aplicadas (Schalock., 2001; Schalock y Verdugo, 2003).

A menudo los menores adoptados son niños más inmaduros, con carencias significativas en su proceso de aprendizaje, que han sido menos estimulados en su primera infancia y presentan disarmonías en diferentes áreas, menos autonomía para afrontar los retos y tareas, menos autocontrol y capacidad de regulación. Es necesario respetar el ritmo de los menores en su adaptación a este nuevo entorno, marcando los objetivos de aprendizaje en función de sus capacidades y maduración y no de su

edad cronológica (Mújica, 2011). En este proceso es importante favorecer que familia y escuela se coordinen en el abordaje de las posibles dificultades, y contar con servicios especializados de asesoramiento y apoyo para detectar las dificultades, entenderlas desde la peculiar realidad de estos menores y favorecer la integración de los menores adoptados a la escuela (Berástegui, 2012; Rosser y Suriá, 2012). En definitiva, se hace necesario aceptar la diferencia y adecuar los recursos a las necesidades que presentan estos menores.

Referencias

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Perú. Ministerio de Educación.
- Barton, L. (1996) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Berástegui, A. (2012). *La Adaptación familiar y social de los menores adoptados internacionalmente: seguimiento postadoptivo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Miscelánea Comillas.
- Booth, T. y Ainscow, M. *From them tous. An international sitie of inclusion on education*. Londres: Routledge,1998.
- Cubero, C. (2002). Niveles de intervención en el aula para la atención de estudiantes con trastornos de la atención. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2(1), 1-18.
- Deutsch, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. 4ta. Edición. España: Pearson Prentice Hall.
- Díaz Aguado, M. J. (2009). *Respuesta educativa para el alumnado con TDAH. Déficit de atención e hiperactividad*. <http://www.ite.educacion.es/materiales/.pdf>
- Fraca de Barrera, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas, Venezuela: CECSA/El Nacional.
- Goleman, D., (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guerrero, J. F. (40oord..) (2006) *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- León, M. J., Crisol, E. y Moreno Arrebola, R. (2018). Las Tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Ley General de Educación. (1993). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General de Los Estados Unidos Mexicanos*.
- Machinea, J. L. y Hopenhayn, M. (2005). *La Esquiva equidad en el desarrollo latinoamericano: una visión estructural, una aproximación multifacética*. CEPAL.
- Martínez-Frutos, M.T., Herrera-Gutiérrez, E. y López-Ortuno, J. (2014). *Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación*. En: J. Navarro, M.D. Gracia, R. Lineroso y F.J. Soto (Coords.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Mirete Ruiz, A. B. y Sánchez, M. (2014). *La Formación del profesorado frente a los desafíos del Siglo XXI*. España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones / Edit.UM.
- Mújica, J. (2011). *Hacia una escuela inclusiva: el reto de integrar niños y niñas adoptados*. Seminario ASTURIADOP.
- Muñoz, M., Graciano, W. y Ramírez Perdomo, V. (2017). Mejoramiento de la convivencia escolar en el grado sexto a partir del teatro foro como estrategia didáctica. *Avances en liderazgo y mejora de la educación*, 326-332
- Murillo, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Murillo, F. J. (2005). *La Investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., Cerdán, J. y Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, 91-113.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Rabadán, J.A., Parra, J. y Hernández, E. (2013). *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica*. Alicante: AIDIPE.
- Pérez, I. P. (2003). *Educación especial: técnicas de intervención*. España: McGraw-Hill.
- Popper, K. (1984). *La Sociedad abierta y sus enemigos*. Madrid: Tecnos.
- Rosser, A. y Suriá, R. (2012). La Adaptación escolar de los menores adoptados. Riesgos y estrategias de prevención. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(1), 151-170.
- Sacristán, J. G. (2000). *La Educación obligatoria: su sentido educativo y social* (Vol. 1). Ediciones Morata
- Sapon-Shevin, M. (1996). Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system, *en neory into practice*, 35(1), 35-41.
- Schalok, R. L. y Verdugo, M. Á. (2003). Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales.
- Shalock, R. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida, *en Siglo Cero*, 194(2001), 32-39.
- Tiana, A. (2006). Calidad, equidad e integración educativa. En M.A. Sancho y M. De Esteban (Coords.), *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos. Buenas prácticas internacionales*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Verdugo, M. (2009). El Cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Warnock Report. (1979). *Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.
- White, Elena G. (1984). *La Educación*. Mountain View, California: Pacific Press Publishing Association.
- White, Elena G. (1994). *Servicio cristiano*. Mountain View, California: Asociación Publicadora Interamericana.

APÉNDICE A**DIAGNÓSTICO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA**
Instrumento para Instituciones de Educación Superior**INSTRUCCIONES**

Este instrumento se ha creado para diagnosticar a las instituciones de educación superior en términos del contexto de los cinco enfoques de la INCLUSIÓN EDUCATIVA. 1. Acceso de toda persona, 2. Actitud de colaboración, 3. Intervención temprana, 4. Capacitación de personal y 5. Infraestructura. Anote los puntos que usted atribuye como alumno de su institución, en cada uno de los ítems.

Para que la puntuación sea confiable, usted debe responder con absoluta sinceridad bajo los siguientes valores: 0 Nunca, 1 Casi nunca, 2 Frecuentemente y 3 Casi siempre.

ÁMBITO 1.- Acceso de toda persona

1. Mi institución promueve el acceso de toda persona como estudiante	0	1	2	3
2. Institucionalmente se cuenta con un proceso de admisión	0	1	2	3
3. Institucionalmente se cuenta con un proceso de selección	0	1	2	3
4. En la admisión de un estudiante se visualizan necesidades educativas especiales	0	1	2	3
5. La admisión de un estudiante es a través de examen de conocimientos base	0	1	2	3
6. La institución cuenta con declaración filosófica de acceso a toda persona	0	1	2	3
7. El estudiante tiene acceso a conocer la filosofía antes de llegar al campus	0	1	2	3
8. Existen reuniones para dar a conocer los lineamientos filosóficos de la institución	0	1	2	3
9. El estudiante firma un código de aceptación del estilo de vida institucional	0	1	2	3
10. Se cuenta con mecanismos para detectar necesidades especiales de los alumnos	0	1	2	3
11. La institución está preparada para la admisión de todo tipo de personal	0	1	2	3
12. Se cuenta con mecanismos para detectar necesidades especiales en el personal	0	1	2	3
13. Las prestaciones laborales al personal responden a criterios de equidad	0	1	2	3
14. El personal femenino/masculino recibe las mismas prestaciones laborales	0	1	2	3
15. El personal soltero/casado recibe las mismas prestaciones laborales	0	1	2	3
16. El ambiente institucional es sano en términos de equidad	0	1	2	3

SUBTOTAL DE PUNTOS EN ACCESO DE TODA PERONA ____ / 48

ÁMBITO 2.- Actitud de colaboración

17. Mi institución promueve el trabajo colaborativo en los estudiantes	0	1	2	3
18. Mi institución promueve el trabajo colaborativo en el personal	0	1	2	3
19. La institución cuenta con reglamento estudiantil	0	1	2	3
20. La institución cuenta con código de ética para el personal	0	1	2	3
21. El incumplimiento a normas estudiantiles cuenta con oportunidades de mejora	0	1	2	3

22. El incumplimiento a normas del personal cuenta con oportunidades de mejora	0	1	2	3
23. Existen espacios que fomenten la colaboración entre estudiantes y personal	0	1	2	3
24. Se promueven proyectos que integren a personas con capacidades diferentes	0	1	2	3
25. Existen mecanismos en las carreras para la intervención temprana en alumnos	0	1	2	3
26. Existen mecanismos institucionales para evitar el rezago escolar	0	1	2	3
27. Se cuenta con mecanismos de tutoría institucional	0	1	2	3
28. Los docentes publican su horario de atención a alumnos con necesidades	0	1	2	3
29. Se cuenta con líneas claras para canalizar a alumnos con necesidades	0	1	2	3
30. En los Consejos Técnicos de cada carrera hay representación estudiantil	0	1	2	3
31. En el Consejo universitario hay representación estudiantil	0	1	2	3
32. En el Consejo administrativo hay representación estudiantil	0	1	2	3

SUBTOTAL DE PUNTOS EN ACTITUD DE COLABORACIÓN ____ / 48

ÁMBITO 3.- Intervención temprana

33. Institucionalmente se cuenta con mecanismos de detección de alumnos en riesgo	0	1	2	3
34. Se realizan estadísticas de aprovechamiento escolar en cada programa educativo	0	1	2	3
35. En las reuniones escolares se plantean necesidades de estudiantes en riesgo	0	1	2	3
36. Existen líneas claras para el seguimiento de estudiantes en riesgo	0	1	2	3
37. Se tienen detectadas institucionalmente las razones de deserción escolar	0	1	2	3
38. Los docentes cuentan con espacio para atender a estudiantes en riesgo	0	1	2	3
39. Los docentes cuentan con tiempo para atender a estudiantes en riesgo	0	1	2	3
40. Existen líneas de seguimiento para estudiantes con ideologías diferentes	0	1	2	3
41. Existen líneas de seguimiento para personal con ideologías diferentes	0	1	2	3
42. Se practican mecanismos para registrar situaciones en riesgo de los estudiantes	0	1	2	3
43. Se practican mecanismos para registrar situaciones en riesgo del personal	0	1	2	3
44. Institucionalmente se atiende a alumnos con deficiencias motoras	0	1	2	3
45. Institucionalmente se atiende a alumnos con deficiencias visuales	0	1	2	3
46. Institucionalmente se atiende a alumnos con deficiencias cognitivas	0	1	2	3
47. Institucionalmente se atiende a alumnos con deficiencias de lenguaje-audición	0	1	2	3
48. Institucionalmente se atiende a alumnos con diferencias socio-culturales	0	1	2	3

SUBTOTAL DE PUNTOS EN INTERVENCIÓN TEMPRANA ____ / 48

ÁMBITO 4. Capacitación de personal

49. Institucionalmente se brinda capacitación para atender alumnos con diferencias	0	1	2	3
--	---	---	---	---

50. Institucionalmente se capacita para atender alumnos con disfunciones cognitivas	0	1	2	3
51. Institucionalmente se capacita para atender alumnos con disfunciones motoras	0	1	2	3
52. Institucionalmente se capacita para atender alumnos con disfunciones auditivas	0	1	2	3
53. Institucionalmente se capacita para atender alumnos con disfunciones de habla	0	1	2	3
54. Institucionalmente se capacita para atender alumnos con diferencias sociales	0	1	2	3
55. Institucionalmente se capacita para atender alumnos con diferencias culturales	0	1	2	3
56. Existen grupos colegiados de docentes para compartir situaciones de inclusión	0	1	2	3
57. Existen grupos de apoyo en preparación de alumnos en situación de riesgo	0	1	2	3
58. Ante la presencia de necesidades educativas especiales hay apoyos institucionales	0	1	2	3
59. Los docentes son capaces de atender necesidades educativas especiales	0	1	2	3
60. Los docentes cuentan con tiempo laboral para atender alumnos con disfunciones	0	1	2	3
61. Los docentes cuentan con tiempo laboral para atender alumnos con diferencias	0	1	2	3
62. Se gratifica a docentes que atienden necesidades educativas especiales	0	1	2	3
63. Se gratifica al personal no-docente que atiende necesidades educativas especiales	0	1	2	3
64. Institucionalmente se hacen estudios sobre necesidades educativas especiales	0	1	2	3

SUBTOTAL DE PUNTOS EN CAPACITACION DE PERSONAL ____ / 48

ÁMBITO 5.- Infraestructura

65. El campus está acondicionado para atender necesidades educativas especiales	0	1	2	3
66. Los espacios en un segundo piso cuentan con rampa de acceso	0	1	2	3
67. Los espacios en un tercer piso o más cuentan con elevadores	0	1	2	3
68. Los espacios en planta baja con escalones cuentan con rampa de acceso	0	1	2	3
69. Los estacionamientos cuentan con el 10% de espacios para discapacitados	0	1	2	3
70. Los accesos a espacios con escalones cuentan además con pasamanos	0	1	2	3
71. Los sanitarios cuentan con un cubículo para discapacitados	0	1	2	3
72. Los espacios recreativos cuentan con rampas y andadores pavimentados	0	1	2	3
73. Los espacios para el desarrollo espiritual cuentan con rampas	0	1	2	3
74. Los edificios cuentan con salidas de emergencia	0	1	2	3
75. Los edificios cuentan con extinguidores	0	1	2	3
76. La institución cuenta con puntos de encuentro identificados	0	1	2	3
77. La institución cuenta con altavoz para dar instrucciones generales	0	1	2	3
78. Los edificios cuentan con señalética para evacuaciones	0	1	2	3

79. Se practican anualmente por lo menos dos simulacros de evacuación	0	1	2	3
80. Los caminos viales de la institución tienen los colores correspondientes	0	1	2	3

SUBTOTAL DE PUNTOS EN INFRAESTRUCTURA ____ / 48

CÁLCULO DE PUNTUACIÓN			
Institución:			
Ámbito 1:	Acceso de toda persona	____ / 48 =	
Ámbito 2:	Actitud de colaboración	____ / 48 =	
Ámbito 3:	Intervención temprana	____ / 48 =	
Ámbito 4:	Capacitación de personal	____ / 48 =	
Ámbito 5:	Infraestructura	____ / 48 =	
Total de puntos:			____ / 240

GRÁFICA DE ÁMBITOS DE INCLUSIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

48					
44					
40					
36					
32					
28					
24					
20					
16					
12					
8					
4					
Ámbito:	Apertura	Actitud	Intervención	Capacitación	Infraestructura

REPRESENTACIÓN DE PUNTAJE DE INCLUSIÓN:

RANGO DE PUNTUACIÓN:	DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE INCLUSIÓN:
0 a 96	Nivel de integración / inclusión peligrosamente pobre. Es necesario tomar medidas a nivel administrativo en relación a la reingeniería institucional en términos de acceso a toda persona, actitud de colaboración con personas disfuncionales y/o diferentes en

	<p>la atención a necesidades educativas especiales, lineamientos para la intervención temprana, capacitación del personal y ajustes en la infraestructura institucional.</p> <p>Se requiere replantear el Plan Estratégico de Desarrollo institucional. Así como mecanismos de acción a nivel de dirección, control, operación y evaluación de servicios. La institución se encuentra en zona de riesgo de posibles demandas.</p>
97 a 192	<p>Nivel bajo de integración / inclusión. Se requiere nutrir líneas de acción tanto a nivel administrativo como de operación para dejar de sólo integrar personas con discapacidades y diferencias, si no empezar a contemplar las líneas de la inclusión. Existen algunas acciones institucionales que no reflejan la intencionalidad de una manera sistemática en términos de acceso a toda persona, actitudes de colaboración, intervención temprana, capacitación de personal y adecuaciones de la infraestructura.</p>
193 a 288	<p>Nivel medio de integración / inclusión. Se contemplan algunas acciones en términos de integración y de inclusión. Es necesario cuidar la operación y sistematización de algunas acciones de acceso de toda persona, actitudes de colaboración, intervención temprana, capacitación de personal y adecuaciones en la infraestructura</p>
289 a 384	<p>Nivel excelente de inclusión. La institución goza de líneas claras de integración / inclusión en sus diferentes ámbitos de acceso de toda persona, actitud de colaboración, intervención temprana, capacitación de personal e infraestructura inclusiva.</p>