

Percepción sobre la educación inclusiva en estudiantes y padres de familia de una institución educativa de Lima-Perú

Perception of inclusive education in students and parents of an educational institution in Lima-Peru

VEGA, Emilio O.¹
RIVERA, Edith G.²

Resumen

Estudio de diseño observacional, descriptivo comparativo, sobre una muestra de 100 padres de familia y 100 estudiantes. El instrumento usado fue una adaptación al español del Index for Inclusion de 20 ítems, diseñado específicamente para cada grupo, y de aplicación virtual. Los resultados evidencian que los estudiantes presentan una percepción más positiva en cuanto a la educación inclusiva en comparación con los padres de familia, lo cual hace evidente la necesidad de una mejor comunicación con los docentes para informar en torno a su importancia.

Palabras clave: educación inclusiva, estudiantes, padres de familia, percepción

Abstract

Study of observational design, comparative descriptive, on a sample of 100 parents and 100 students. The instrument used was a Spanish adaptation of the 20-item Index for Inclusion, designed specifically for each group, and applied virtually. The results show that students have a more positive perception regarding inclusive education compared to parents, which makes evident the need for better communication with teachers to inform about its importance.

Key words: inclusive education, students, parents, perception

1. Introducción

El sistema educativo debe ser sometido a una profunda reestructuración para poder cumplir con los objetivos de transformación de la sociedad, apuntando a la atención de las necesidades propias de nuestro tiempo, y a proporcionar un futuro cualitativamente nuevo y mejor para toda la población. Parte de esta transformación corresponde a la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo (Odarich et al., 2021). A través de la educación inclusiva se busca ampliar el acceso a una amplia gama de oportunidades, tanto educativas como sociales, no sólo en los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales o discapacidad, sino a todos, sin discriminación de ninguna clase; aspecto que el sistema educativo

¹ Universidad César Vallejo. Perú. Email: eovegag@ucvvirtual.edu.pe

² Universidad César Vallejo. Perú. Email: gissela545@gmail.com

convencional no ha podido garantizar aún, porque en gran medida es el responsable de las brechas y desigualdades existentes (Besic, 2020).

Se considera que un estudiante es inclusivo, o con una necesidad educativa especial, cuando presenta dificultades mayores que el resto de estudiantes en cuanto al acceso a los aprendizajes establecidos en el currículo correspondiente a su edad, sea por causas propias del alumno, dificultades o carencias de su entorno sociofamiliar o por tener un desajuste en su historia de aprendizaje; razón por la cual se considera imprescindible la compensación de dificultades mediante adaptaciones curriculares en sus distintas áreas (Fernández, 2000).

En el caso de los centros educativos, la educación inclusiva busca transformar los colegios de educación regular en colegios inclusivos, con capacidad para atender específicamente las distintas necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, debe diferenciarse lo que es un colegio inclusivo de un colegio integrador, ya que en el primer caso la escuela se adapta para responder las necesidades educativas de sus alumnos; mientras que en el segundo caso son los estudiantes los que deben adaptarse a las características de la escuela. La fallida implementación de la educación inclusiva genera colegios integradores, y como tal, deriva en percepciones negativas hacia el modelo en los padres de familia y los mismos estudiantes (López & Valenzuela, 2015).

Si bien en el sistema educativo la percepción y actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva representan el componente más importante para la implementación de la misma, el éxito del cambio educativo que se pretende alcanzar dependerá en gran medida de que sean asimilados por los estudiantes y padres de familia, y que en conjunto, apunten hacia el mismo objetivo (Molina, 2019). Sin embargo, a nivel de los países de Latinoamérica, las percepciones docentes muchas veces suelen ser el reflejo de la sociedad en que se encuentra, por lo que muchas creencias y temores son compartidos con los padres de familia y hasta los estudiantes de mayor edad. Por este motivo, el proceso de implementación de la educación inclusiva que se inicia desde la etapa de formación en aulas universitarias, avanza en la mayoría de países de la región, incluido el Perú, de una manera lenta pero infructuosa, a medida que la sociedad está siendo sensibilizada, especialmente las generaciones más jóvenes (Vega, 2021).

La percepción de los padres de familia en torno a las prácticas de educación inclusiva que se brindan a sus hijos depende en gran medida del balance que realicen entre las experiencias negativas y positivas que han vivido dentro de la institución educativa (Magumise & Sefotho, 2020). Dicha percepción también puede variar de acuerdo a si en el aula de su hijo existe algún estudiante con necesidades educativas especiales, adoptando una actitud más positiva cuando se trata de estudiantes con discapacidad física o de aprendizaje, en comparación con los estudiantes con desorden de comportamiento o mentales (Paseka & Schwab, 2019). Por otro lado, existe una mayor exigencia por parte de los padres de familia de niños inclusivos hacia sus docentes en relación a su preparación para atender la mayor gama posible de discapacidades, brindar una atención personalizada, organizada y coherente, y una transparencia del personal administrativo en cuanto al uso de recursos asignados para la educación inclusiva (Stevens & Wurf, 2020).

En el caso de las percepciones de los estudiantes, las prácticas de los docentes en las aulas inclusivas suelen ser muy bien valoradas, salvo en el uso de distintas técnicas de presentación, lo cual evidencia la necesidad de que los docentes sean capacitados para ofrecer estrategias de enseñanza variadas y así evitar que los estudiantes caigan en la monotonía para futuras sesiones (Lindner et al., 2019). Sin embargo, esta percepción puede variar en aulas de secundaria, cuando se compara la enseñanza de docentes de distintas materias. Por ejemplo, es frecuente ver que los profesores del área de matemáticas se enfoquen más en el logro de las metas educativas que en la formación de un clima de aprendizaje adecuado, situación inversa cuando se trata del curso de lenguaje, aunque en este último curso existe como contraparte un menor grado de atención en clase y un menor

compromiso de los estudiantes. Por ello, es importante que las capacitaciones de educación inclusiva incluyan capacitaciones sobre competencias en gestión del aula para las distintas asignaturas (Kalin et al., 2017).

El Index for Inclusion permite a las autoridades comprender mejor el panorama en torno a la educación inclusiva dentro de una institución educativa, reflexionar sobre ello y fundamentar el planteamiento de estrategias de mejora, por lo que constituye en la actualidad una herramienta valiosa para el proceso de inclusión. A partir de dichos cambios es posible también la reconstrucción del currículum educativo basado en las respuestas que se obtengan de las tres dimensiones que conforman el Index: creación de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas (Moliner, 2013).

La creación de culturas inclusivas implica la participación de todos los componentes del sistema educativo, y tiene un objetivo que trasciende el ámbito escolar, ya que busca la construcción de un entorno inclusivo y la transformación de la comunidad en una sociedad en la que todos sientan que forman parte, y adopten de manera espontánea los valores inclusivos como base de su comportamiento (Brčić et al., 2020).

En relación a las políticas inclusivas, su uso constante en los discursos educativos y las nuevas estrategias implementadas por los gobiernos a nivel mundial, han contribuido a una mayor oferta educativa en beneficio de los estudiantes con necesidades educativas especiales y un acceso más equitativo a la educación, transformando paulatinamente los paradigmas tradicionales hacia un modelo con enfoque inclusivo basado en el paradigma de la justicia social (Page et al., 2021).

En el caso de las prácticas inclusivas, considera todas las acciones que realizan, especialmente los docentes, para incorporar a los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del proceso educativo. Suele ser la dimensión con percepción más deficiente, y la que evidencia la existencia de una brecha entre lo que “se piensa” y “se hace”, por lo que genera mayor interés entre los investigadores que abordan el tema de la educación inclusiva (Bölte et al., 2021).

El objetivo del presente estudio es comparar las percepciones de los estudiantes y padres de familia en torno a la educación inclusiva, así como en cada una de sus dimensiones, en una institución educativa de Lima Metropolitana. Se plantea como hipótesis que existe una diferencia significativa entre la percepción de los estudiantes y los padres de familia, favorable para el primer grupo.

2. Metodología

Estudio con enfoque cuantitativo, de diseño observacional, nivel descriptivo comparativo y de corte transversal. La variable de estudio, Educación Inclusiva, es definida por Soto (2003) como un proceso de respuesta a las distintas necesidades del estudiantado mediante una participación activa de las culturas y los colectivos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, reduciendo la exclusión en la educación a partir de los principios de tolerancia, respeto y solidaridad para aceptar a las personas sin importar establecer distinciones ni rechazo de ninguna índole. Los grupos de comparación considerados en el estudio corresponden a los padres de familia y los estudiantes de un centro educativo.

2.1. Participantes

La población estuvo formada por las 280 estudiantes de educación secundaria matriculadas en la Institución Educativa Miguel Grau de Magdalena, Lima Metropolitana y los padres de familia de dichos estudiantes, cuyo número se estima también en 280, considerando que sólo uno de ellos podía participar en el estudio. Se seleccionó de manera aleatoria una muestra de 100 padres de familia y 100 estudiantes, excluyéndose aquellos participantes que contestaron de manera incompleta el cuestionario o se encontraban en una condición de salud que no les permitía contestar las preguntas. Asimismo, no se consideraron las respuestas de estudiantes con

algún tipo de discapacidad, ni la de sus padres, cuya percepción hacia la educación inclusiva puede ser muy distinta a la del resto de padres.

2.2. Técnica e instrumentos

La técnica de recolección de información fue una encuesta virtual, y el instrumento utilizado fue el Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2002), cuya versión en español fue elaborada por Sara Ganuza Jimeno (2014) y está conformada por tres cuestionarios, para docentes, padres de familia y estudiantes. Para la presente investigación sólo se utilizaron los cuestionarios correspondientes a padres de familia y estudiantes, ambos formados por 20 ítems politómicos, cada uno con tres o cuatro alternativas cuyo puntaje varía de 1 a 3 puntos, divididos en tres dimensiones: culturas inclusivas (8 ítems), políticas inclusivas (8 ítems) y prácticas inclusivas (4 ítems). Las preguntas de los cuestionarios fueron trasladados en dos formularios de la plataforma de Google Forms, para luego distribuir su enlace de manera virtual a través del correo electrónico de gmail, el servicio de mensajería instantánea de Whatsapp y el Messenger de Facebook.

2.3. Procesamiento y análisis de datos

La matriz de respuestas generada por la plataforma de Formularios de Google fue descargada en formato Excel, y luego los datos fueron trasladados a una matriz del Paquete Estadístico SPSS versión 25 para su análisis, el cual comprendió una etapa descriptiva y una etapa inferencial. El análisis descriptivo se realizó a través de la presentación de una tabla de frecuencias para el sexo y grupo etario comparando a los estudiantes con los padres de familia, y una tabla de resultados de estadística descriptiva para los puntajes promedios obtenidos con el instrumento (mínimo, máximo, media, desviación estándar), de manera general y por cada una de las dimensiones, comparando también a los estudiantes con los padres de familia.

El análisis inferencial se realizó luego de aplicar el test de normalidad de Kolgomirov-Smirnov en cada uno de los puntajes promedios obtenidos. Al haberse obtenido que todos los puntajes promedios no tenían una distribución normal, se procedió a aplicar la prueba no paramétrica de U Mann-Whitney, con un nivel de significancia de 0,05, para determinar si existe diferencia significativa entre los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes y los padres de familia. Se seleccionó de manera aleatoria una muestra de 100 padres de familia y 100 estudiantes, excluyéndose aquellos participantes que contestaron de manera incompleta el cuestionario o se encontraban en una condición de salud que no les permitía contestar las preguntas.

2.4. Aspectos éticos

Por tratarse de una investigación que incluyó a estudiantes menores de edad, se solicitó primero la autorización a las autoridades de la institución educativa, quienes posteriormente hicieron extensiva la solicitud de participación a los padres de familia. En los cuestionarios virtuales se agregó un ítem inicial mediante el cual se proporcionaba información acerca de las características de la investigación, la importancia de su participación y la no obligatoriedad a participar, consignando que para poder contestar las preguntas del cuestionario debían primero dar su consentimiento marcando de manera afirmativa dicho ítem. Los participantes que marcaron el ítem inicial de manera negativa eran inhabilitados para seguir contestando las preguntas y se les agradecía igualmente por su colaboración.

3. Resultados y discusión

En el grupo de padres de familia el 87% eran de sexo femenino y el 50% tenía una edad entre 40 y 49 años; mientras que en el grupo de estudiantes el 100% era de sexo femenino y el 59% tenía una edad entre 14 y 15 años (ver cuadro 1).

Cuadro 1
Características generales de los padres de familia y estudiantes

Características		Padres de familia		Estudiantes	
		n	%	n	%
Sexo	Femenino	87	87,0	100	100,0
	Masculino	12	13,0	-	-
Grupo etario	Menor de 14 años	-	-	18	18,0
	De 14 a 15 años	-	-	59	59,0
	De 15 a 19 años	-	-	23	23,0
	De 25 a 39 años	33	33,0	-	-
	De 40 a 49 años	50	50,0	-	-
	50 años a más	17	17,0	-	-
Total		100	100,0	100	100,0

Fuente: Elaboración propia

El puntaje promedio de la percepción sobre educación inclusiva fue de $1,999 \pm 0,34$ puntos en los padres de familia y $2,388 \pm 0,33$ puntos en los estudiantes. Los puntajes promedios también fueron mayores en los estudiantes para las tres dimensiones consideradas, variando entre 1,874 y 2,160 para los padres de familia y entre 2,337 y 2,446 para los estudiantes. Asimismo, el test de normalidad realizado mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov demuestra que los puntajes obtenidos para las percepciones en general, así como en cada una de sus dimensiones, no presentan una distribución normal, tanto para los padres de familia como para los estudiantes. A partir de este hallazgo se tomó la decisión de emplear una prueba estadística de tipo no paramétrica (U Mann - Whitney) para demostrar la existencia de una diferencia significativa entre los puntajes promedios (ver cuadro 2).

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney evidencian que existe una diferencia significativa entre los puntajes promedios de las percepciones sobre educación inclusiva obtenidos en el grupo de estudiantes y los padres de familia ($p < 0,05$). (ver cuadro 3).

Cuadro 2
Estadística descriptiva de los promedios de percepción sobre educación inclusiva y sus dimensiones

		N°	Mínima	Máxima	Media	Desviación estándar	Kolmogórov-Smirnov (sig.)
Padre de familia	Cultura inclusiva	100	1,14	3,00	2,160	0,42	0,002
	Política inclusiva	100	1,13	2,67	1,874	0,35	0,001
	Práctica inclusiva	100	1,00	3,00	1,889	0,43	0,000
	Percepción general	100	1,16	2,80	1,999	0,34	0,018
Estudiantes	Cultura inclusiva	100	1,13	3,00	2,446	0,40	0,000
	Política inclusiva	100	1,38	3,00	2,337	0,35	0,000
	Práctica inclusiva	100	1,00	3,00	2,383	0,44	0,000
	Percepción general	100	1,35	3,00	2,388	0,33	0,009

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3

Resultados de la Prueba U Mann-Whitney para las percepciones sobre educación inclusiva

	Grupo	N°	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann- Whitney	Z	Sig.
Percepciones	Padres	100	70,71	7071,00	2021,000	-7,282	0,000
	Estudiantes	100	130,29	13029,00			

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4

Resultados de la Prueba U Mann-Whitney para las dimensiones de la educación inclusiva

	Grupo	N°	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann- Whitney	Z	Sig.
Cultura inclusiva	Padres	100	79,78	7978,00	2928,000	-5,081	0,000
	Estudiantes	100	121,22	12122,00			
Política inclusiva	Padres	1,00	68,31	6831,00	1781,000	-7,891	0,000
	Estudiantes	100	132,69	13269,00			
Práctica inclusiva	Padres	100	71,18	7118,00	2068,000	-7,233	0,000
	Estudiantes	100	129,82	12982,00			

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados de la prueba U Mann-Whitney existe una diferencia significativa entre los puntajes promedios obtenidos en el grupo de estudiantes y los padres de familia para las percepciones sobre educación inclusiva en sus tres dimensiones ($p < 0,05$). La diferencia más notoria se encontró en la dimensión políticas inclusivas (ver cuadro 4).

Los resultados del estudio constituyen un aporte nuevo a la literatura existente en torno a las percepciones sobre la implementación de la educación inclusiva, ya que la mayoría de artículos que abordan esta problemática sólo se han centrado en docentes, padres de familia o estudiantes, y rara vez se han hecho comparaciones entre estos grupos. La ventaja de establecer la comparación entre las percepciones de los padres de familia y los estudiantes radica en la detección de semejanzas y diferencias entre ambos grupos, las cuales servirán de referencia a las autoridades educativas para establecer estrategias específicas y apropiadas, que les permitan formar parte de los objetivos trazados por el sistema educativo en lo concerniente a inclusión.

La diferencia encontrada en cuanto a las percepciones sobre inclusión educativa de los estudiantes y padres de familia reflejan el poco involucramiento de este último grupo en torno al proceso educativo. Esto concuerda con el estudio realizado por Heryati et al. (2019) en el que se encontró que los padres de familia no estaban informados sobre las políticas de educación inclusiva para sus hijos, y dudaban de su utilidad o la necesidad de que se implemente en los colegios. Sin embargo, esta percepción puede variar en mayor o menor medida de acuerdo al contacto que el padre de familia tenga con una persona con discapacidad (Bopota et al., 2020), por lo que este tipo de estudios en instituciones educativas inclusivas son de gran importancia para comprender mejor el papel que los padres están cumpliendo en el progreso de la implementación de las políticas de educación inclusiva.

Por otro lado, los estudios en que se evalúan las percepciones de niños inclusivos y sus padres de familia suelen tener resultados más homogéneos, o mayores semejanzas entre sus opiniones (Sproston et al., 2017). Sin embargo, esta percepción es más firme en centros educativos donde todos los estudiantes presentan alguna necesidad educativa especial, ya que en los colegios inclusivos ese grupo representa una minoría que muchas veces no es tomada en cuenta por el resto de padres y como tal, no se sienten identificados con la necesidad de una reforma educativa.

En relación a las diferencias encontradas en las prácticas inclusivas, este resultado es similar a lo reportado por Mateus et al. (2017), quien también encontró una diferencia significativa, aunque su muestra incluyó también a los docentes. Sin embargo, en el mismo estudio, a diferencia de los resultados encontrados en la presente investigación, no se halló una diferencia significativa para el caso de la dimensión cultura inclusiva. Esta diferencia en la percepción de estudiantes y padres de familia refleja la brecha existente entre la valoración que ambos grupos tienen en torno a la educación inclusiva, como resultado de un desconocimiento de los padres sobre la forma en que son educados sus hijos.

Otro aspecto que puede explicar las diferencias encontradas entre las percepciones de ambos grupos es el hecho de que las opiniones favorables que suelen expresar los estudiantes sin discapacidad acerca de la inclusión de compañeros con necesidades educativas especiales surgen fundamentalmente de sus sentimientos de solidaridad y las emociones que despierta el compartir espacios de tiempo en el aula, y no tanto por una base racional o el entendimiento de que la inclusión de la discapacidad representa un derecho social y humano (Otondo, 2018).

Como principal limitación del estudio figura el hecho de que el colegio sólo tenía estudiantes del sexo femenino, lo cual impide una visión general de la percepción de la población estudiantil y generalizar los resultados hacia el resto de instituciones educativas, que son en su mayoría mixtas. Sin embargo, estos resultados pueden servir de referencia para evidenciar la brecha que existe entre las percepciones de padres y estudiantes dentro de una misma institución educativa inclusiva.

4. Conclusiones

Se concluye que las percepciones sobre educación inclusiva que tienen los estudiantes de educación secundaria de un colegio inclusivo de Lima Metropolitana son más positivas que las percepciones encontradas en los padres de familia. Esto evidencia la necesidad de una mejor comunicación entre los docentes y los padres de familia para informar sobre la necesidad de la inclusión en el aula, a través de estrategias que permitan visibilizar a los alumnos inclusivos y el papel que cumplen el docente y sus compañeros de clase en su proceso diario de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, 111–122. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S., & Borg, A. (2021). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian journal of child and adolescent psychiatry and psychology*, 9, 9–15. Recuperado de: <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-002>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion .Developing leaning and participation in schools (2ªed)*. Manchester, Reino Unido: CSIE.
- Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2020). Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European Review of Applied Psychology*, 70(4), 100556. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100556>
- Brčić, M. K., Petani, R., & Miočić, M. (2020). Inclusive Culture in Preschool Institution–Pedagogical Competences of Preschool Teachers in Croatia 1. *Sodobna Pedagogika*, 71(1), 156-173. Recuperado de: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/inclusive-culture-preschool-institution/docview/2404066423/se-2?accountid=37408>

- Fernández, A. (2000). Educación inclusiva: Enseñar y aprender en la diversidad. *Revista Umbral*, 13, 1-10.
Recuperado de:
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/DISENOCURRICULARMAESTRIA15DEJUNIO/document/3.-_Inclusion/EducacionInclusivaChile.pdf
- Ganuzá, S. (2014). *El index for inclusion: instrumento de evaluación para una escuela inclusiva*. [tesis, Universidad de La Rioja]. Repositorio Institucional UR. Recuperado de:
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/index-de-inclusion-escolar.pdf>
- Heryati, E., Ratnengsih, E., & Faatinisa, E. (2019). Indonesian Perspectives on Inclusion: Teachers, Parents, and Students Perspective. *Journal of ICSAR*, 3(2), 9-15. Recuperado de:
<http://journal2.um.ac.id/index.php/icsar/article/view/7506>
- Kalin, J., Peklaj, C., Pečjak, S., Levpušček, M. P., & Zuljan, M. V. (2017). Elementary and secondary school students' perceptions of teachers' classroom management competencies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 37-62. Recuperado de: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/363>
- Lindner, K. T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4, 58. Recuperado de: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00058>
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- Magumise, J., & Sefotho, M. M. (2020). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 544-560. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1468497>
- Mateus, L.E., Vallejo, D.M., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. Recuperado de: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86-104. Recuperado de:
<https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.6>
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. España: Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de:
<http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/242/Educacion-inclusiva.pdf?sequence=1>
- Odarich, I. N., Sofronov, R. P., & Shichiyakh, R. A. (2021). Princípios da educação inclusiva e sua importância na sociedade moderna. *Revista on line le Política e Gestão Educacional*, 25(esp.2), 853-862. Recuperado de:
<https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.2.15271>
- Otondo, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. *Espacios*. 39 (49), 6.
Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html>
- Page, A., Anderson, J., & Charteris, J. (2021). Including students with disabilities in innovative learning environments: a model for inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916105>

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 254-272. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 3*(1), 1-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Sproston, K., Sedgewick, F., & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism & Developmental Language Impairments, 2*, 1-14. <https://doi.org/10.1177%2F2396941517706172>

Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464068>

Vega, E. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos, 16*(2), 233-248. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

5. Anexos

Cuestionario para el padre de familia

Sexo Masculino Sexo femenino

Por favor, ponga una cruz en el curso en el que usted tiene un/a hijo/a en esta escuela.

1º 2º 3º 4º 5º

A continuación, ponga una cruz en la casilla con la respuesta a cada una de las afirmaciones de la siguiente tabla.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
1. De entre todas las escuelas locales, yo quería que mi/s hijo/as viniera/n a este centro.				
2. Mi/s hijo/as quería/n venir a este centro.				
3. La información que se me proporcionó cuando mi/s hijo/as vino/vinieron por primera vez al centro fue excelente				
4. El centro me mantiene informado de los cambios (boletines)				
5. Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi/s hijos/as				

6. Creo que el profesorado es amable conmigo y con otras familias				
7. Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi/s hijos/as en el centro, sé con quién comunicarme.				
8. Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mi/s hijos/as, tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio.				
9. El centro proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi/s hijo/as con sus deberes para casa				
10. Mi/s hijo/as disfrutan de estar en este centro				
11. Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos que a otros				
12. Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la localidad son acogidos en el centro.				
13. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.				
14. La intimidación es un problema en el centro				
15. Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa.				
16. Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente del centro.				
17. Mi/s hijo/as participa/n regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir de la escuela.				
18. Antes de realizar cambios en el centro se pregunta la opinión de la familia.				
19. La familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.				
20. El profesorado en este centro motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo aquellos que tienen más capacidades.				

Tomado de Sara Ganuza (2014).

Cuestionario alumnos

Sexo Masculino

Sexo femenino

Edad en años _____

	Estoy completamente de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo
1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo.			
2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar			
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados			
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado			
5. ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean			
6. A mi profesor le gusta escuchar mis ideas.			
7. A mi profesor le gusta ayudarme en mi trabajo			
8. Me gusta ayudar a mi profesor cuando tiene trabajo.			
9. Creo que las reglas de nuestra clase son justas.			
10. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables			

12. Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mi			
13. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelan, el profesor lo arregla de forma justa.			
14. Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayudan a mejorar mi trabajo			
15. Algunas veces mi profesor me deja elegir el trabajo que hacer.			
16. Me siento contento conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo			
17. Cuando tengo deberes para casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
18. A mi profesor le gusta que le cuente lo que hago en casa			
19. Mi familia piensa que éste es un buen centro			
20. Si no he ido a clase mi profesor me pregunta dónde he estado.			

Tomado de Sara Ganuza (2014).



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional