

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3216>

La realidad de la inclusión educativa por discapacidad en las escuelas primarias de Tarímbaro Michoacán, México

The Reality of Educational Inclusion for Disabilities in Primary Schools of Tarímbaro, Michoacán, Mexico

Elie Becerril Ortega

1731214c@umich.mx

<https://orcid.org/0009-0001-8657-6574>

Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Tarímbaro – México

Artículo recibido: 12 de diciembre de 2024. Aceptado para publicación: 28 de diciembre de 2024.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El objetivo del presente artículo es identificar los componentes necesarios para una eficiente inclusión educativa en las escuelas primarias en comunidades rurales del municipio de Tarímbaro Michoacán, México, en el año 2024, partiendo del análisis e interpretación de datos recolectados a 100 implementadores de la política educativa en el municipio, en las localidades de La Palma, Cuitzillo el grande, Cuitzillo el chico, Uruétaro, Campestre y Miguel Hidalgo, realizando un comparativo entre lo planteado por la teoría clásica referente a la atención educativa a las personas con barreras de aprendizaje y participación social por razón de discapacidad, y las aportaciones realizadas en el estado del arte en la materia y constructos aportados por los autores, esta investigación es soportada por un análisis de mínimos cuadrados parciales (Partial Least Squares) o PLS por sus siglas en inglés, arrojando los siguientes resultados de relación entre variables clásicas: 1) Accesibilidad, con una incidencia en la inclusión educativa muy baja de 0.42; 2) Materiales didácticos adaptados, con una incidencia media de 2.10; y 3) Capacitación inclusiva docente, con una incidencia media de 3.07; que en conjunto otorgan un valor de 2.232 en inclusión educativa, lo que representa un valor muy bajo. Mientras que en lo referente a las variables propuestas: 1) Rendimiento académico inclusivo, el valor es medio con .247 de incidencia; 2) Competencias en gestión de programas sociales, con un valor medio de .332; y 3) Prácticas docentes y administrativas inclusivas, con un valor alto de .488; que en conjunto otorgan un .708 de inclusión educativa, lo que se considera un valor alto. Este análisis aporta información relevante para una formulación de política pública educativa inclusiva para las comunidades rurales del municipio.


Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad, políticas públicas educativas inclusivas, modelo PLS

Abstract

The objective of this article is to identify the necessary components for efficient educational inclusion in primary schools in rural communities of the municipality of Tarímbaro Michoacán, Mexico, in the year 2024. This is based on the analysis and interpretation of data collected from 100 implementers of the educational policy in the municipality, in the localities of La Palma, Cuitzillo el Grande, Cuitzillo el Chico, Uruétaro, Campestre, and Miguel Hidalgo. A comparison is made between the classical theory regarding educational attention to people with learning and social participation barriers due to

disability and the contributions made in the state of the art in the field and constructs provided by the authors. This research is supported by a Partial Least Squares (PLS) analysis, yielding the following results regarding the relationship between classic variables: 1) Accessibility, with a very low incidence in educational inclusion of 0.42; 2) Adapted teaching materials, with a medium incidence of 2.10; and 3) Inclusive teacher training, with a medium incidence of 3.07; which together give an educational inclusion value of 2.232, representing a very low value. Regarding the proposed variables: 1) Inclusive academic performance, the value is medium with an incidence of 0.247; 2) Competencies in social program management, with a medium value of 0.332; and 3) Inclusive teaching and administrative practices, with a high value of 0.488; which together provide a 0.708 educational inclusion value, considered a high value. This analysis provides relevant information for formulating inclusive educational public policy for the rural communities of the municipality.

Keywords: educational inclusion, disability, inclusive educational public policies, PLS model

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Becerril Ortega, E. (2024). La realidad de la inclusión educativa por discapacidad en las escuelas primarias de Tarímbaro Michoacán, México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (6), 2948 – 2963. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3216>

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es identificar las variables que en conjunto inciden en la eficiencia de la inclusión educativa en las escuelas primarias de las comunidades rurales de Tarímbaro Michoacán, México, en el año 2024, que son recuperadas de la realidad percibida de los implementadores de la política educativa como son los docentes y administrativos, a través de una encuesta personal.

En primer lugar, se hace una aclaración respecto al tema de investigación, pues esta se enfoca únicamente en barreras de aprendizaje y participación social por razón de discapacidad, misma que se aborda desde la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (en lo sucesivo OMS). Para una comprensión clara del tema en cuestión, se realiza una revisión de literatura clásica basándose en dos de los principales autores en cuanto a educación María Montessori y Jean Piaget, quienes resaltan la importancia del entorno y los medios de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las características individuales de cada estudiante, posteriormente, se establecen los conceptos a utilizar durante la investigación con base en las fuentes oficiales de información en materia de inclusión educativa, así mismo, se realiza una descripción de las variables de investigación de acuerdo a la teoría clásica referente a la inclusión educativa, siendo la variable dependiente la misma inclusión educativa, y las independientes la accesibilidad, las competencias inclusivas docentes, y los materiales didácticos adaptados; para seguir con las variables independientes propuestas como catalizadoras de la eficiencia en la inclusión educativa en las comunidades investigadas, siendo estas el rendimiento académico inclusivo, las competencias en gestión de programas sociales, y las prácticas docentes y administrativas inclusivas, respectivamente.

Una vez revisada la teoría y el estado del arte respecto a las variables de investigación, se realiza una semblanza de la realidad de las comunidades rurales investigadas, con datos como la población general y la población con discapacidad en edad de asistir a la educación primaria, con datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (en lo sucesivo INEGI); de igual manera se describe la metodología utilizada para la recolección de información, a través de una encuesta personal realizada al universo de estudio que son los implementadores de la política pública educativa, es decir, docentes y administrativos que laboran en las comunidades investigadas, con una escala Likert que incluye cinco unidades de medida dentro de las posibles respuestas a las afirmaciones hechas; así como, la metodología utilizada para el análisis y procesamiento de los datos, siendo esta los mínimos cuadrados parciales (en lo sucesivo PLS) y la posterior interpretación de estos, concluyendo con la interpretación de los resultados.

METODOLOGÍA

Para el levantamiento de la información se utilizó una encuesta personal anónima de elaboración propia, con los aspectos de la Inclusión Educativa y las variables que la componen, fueron aplicadas 100 encuestas en seis planteles de educación básica en las localidades rurales de La Palma, Cuitzillo el grande, Cuitzillo el chico, Uruétaro, Campestre y Miguel Hidalgo, todas dentro del municipio de Tarímbaro Michoacán; esta información permite hacer una estimación tomando en cuenta el universo de 100 implementadores de la política educativa entre docentes y administrativos que laboran en esos planteles.

Para la encuesta se utilizó una escala Likert, que se usa para medir actitudes o percepciones. Consiste en una serie de declaraciones a las que los encuestados responden según su grado de acuerdo o desacuerdo, mismas que consta de cinco categorías, pasando por la indecisión, y que se asignan valores numéricos del 1 al 5. De este modo, los sujetos de estudio pueden expresar su grado de conformidad o disconformidad con cada ítem de la escala. La puntuación final se obtiene sumando los valores de cada ítem, lo que da una medida de la actitud global hacia el objeto de estudio (Likert, 1932).

Composición del instrumento

Una vez seleccionadas y jerarquizadas las variables de investigación, se elaboró el instrumento con la siguiente distribución:

- Página de presentación en donde se describe el propósito de la encuesta, con instrucciones para su llenado y dándole las gracias al encuestado por la colaboración que brinda al suministrar la información solicitada.
- Datos de Identificación del encuestado: profesión y tipo de institución en la que labora.
- Preguntas propias del cuestionario.

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

A continuación, en la tabla 1 se enlistan las variables utilizadas en la presente investigación, con sus respectivos indicadores:

Tabla 1

Variables de investigación y sus indicadores (1 de 2)

VARIABLE	CÓDIGO	ÍTEM	INDICADOR
Inclusión Educativa	IED	ACC1;	Infraestructura interna y externa en los planteles
		ISE1;	Admisión de estudiantes con BAPS en la institución
		ISE2;	Inclusión docente en actividades académicas
		ISE7;	Inclusión familiar en actividades académicas
		ISE8;	Inclusión estudiantil en actividades académicas
Accesibilidad	ACC	ACC2;	Existencia de señalamientos, pantallas y guías adaptados internos y externos
		ACC3;	Existencia de transporte escolar inclusivo
		ACC4;	Existencia de rutas y mapas adaptados
Materiales didácticos adaptados	MDA	CCC4;	Existencia de materiales didácticos adaptados
		CCC5;	Utilización de materiales adaptados de los demás actores
		CCID12;	Utilización de los materiales didácticos adaptados por parte de los docentes
		CCID13;	Especificaciones incluyentes en los programas y contenidos educativos
Competencias Inclusivas docentes	CCID	CCID1;	Competencias en procedimientos para detección de BAPS
		CCID2;	Presentación del diagnóstico neurológico como parte del proceso de admisión
		CCID3;	Presentación del diagnóstico psicopedagógico como parte del proceso de admisión
		CCID4;	Conocimiento de la importancia del diagnóstico neurológico
		CCID5;	Comodidad en la solicitud del diagnóstico neurológico
		CCID6;	Conocimiento de la importancia del diagnóstico psicopedagógico
		CCID7;	Comodidad en la solicitud del diagnóstico psicopedagógico
		CCID8;	Capacitación docente recibida suficiente por parte de la SEP
		CCID9;	Necesidad de un apoyo económico extra por la atención a estudiantes con BAPS

		CCID10;	Necesidad de personal de apoyo académico docente
		CCID11;	Conocimiento en materiales adaptados inclusivos
		CCID12;	Utilización de los materiales didácticos adaptados
		CCID14;	Necesidad de un apoyo económico extra para recibir capacitación en competencias inclusivas docentes
		CCID15;	Disposición de capacitación inclusiva docente por sus propios medios
Rendimiento académico inclusivo	RAC	RAC1;	Desarrollo de aprendizaje lógico-matemático en estudiantes con BAPS
		RAC2;	Desarrollo de aprendizaje en lecto-escritura en estudiantes con BAPS
		RAC3;	Desarrollo emocional en estudiantes con BAPS

Tabla 2

Variables de investigación y sus indicadores (2 de 2)

		RAC4;	Desarrollo social en estudiantes con BAPS
Competencias en gestión de programas sociales	CGPS	CGPS6;	Existencia de expedientes con diagnósticos neuronales y psicopedagógicos
		CGPS7;	Capacitación para elaboración de carta compromiso dirigida a la adquisición de los beneficios de un Programa Público
		CGPS8;	Existencia de base de datos detallada
		CGPS9;	Capacitación para elaborar una base de datos
		CGPS10;	Existencia de comités de padres de familia para atención de necesidades de alumnos con BAPS
		CGPS11;	Existencia de comités administrativos encargados de la atención de alumnos con BAPS
Prácticas administrativas y docentes inclusivas	PAI	CCID2;	Presentación del diagnóstico neurológico como parte del proceso de admisión
		CCID3;	Presentación del diagnóstico psicopedagógico como parte del proceso de admisión
Prácticas administrativas y docentes inclusivas	PAI	CCID8;	Suficiencia de capacitación docente es suficiente para atender a los alumnos con BAPS
		ISE3;	Inclusión por parte del personal administrativo, a los alumnos con discapacidad en actividades de estudio
		ISE4;	Inclusión por parte del personal administrativo, a los alumnos con discapacidad en actividades recreativas

Fuente: Elaborado a partir de (Topping, 2014), (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), 2022), (UNICEF, 2014), (UNICEF, 2020), social (Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación - Todas y Todos los Estudiantes Cuentan, Cali, Colombia, 11-13 septiembre 2019, 2019), (Marlina y otros, 2023), (CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, 2023, pág. 2), (Barbecho y Gómez, La gerencia educativa inclusiva potencia el trabajo docente, 2022), (Corrales y González, 2023).

Acerca de las comunidades investigadas

Para dar una mejor idea de la seriedad del tema de investigación, en la tabla 2 se realiza una semblanza de las seis comunidades investigadas, su población y la población de personas con discapacidad, como se observa en la tabla de acuerdo al Censo de Población y Vivienda realizado por INEGI en el año 2020, las comunidades investigadas presentan casos de personas con discapacidad, salvo en la comunidad de Miguel Hidalgo, donde no hay datos disponibles al respecto, como se mencionó anteriormente, la encuesta fue realizada en escuelas primarias dentro de estas comunidades, siendo Uruétaro y Campestre las que presentaron un mayor número de casos de personas con discapacidad.

Tabla 3

Datos de las comunidades investigadas

COMUNIDAD	POBLACIÓN	POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD
Uruétaro	2,857 habitantes	147
La Palma	1,336	55
Cuitzillo el chico	378	15
Cuitzillo el grande	1,172	74
Campestre	3,536	132
Miguel Hidalgo	1,410	N.d.

Fuente: elaborado a partir de (INEGI, 2020).

Modelo de mínimos cuadrados parciales (PLS)

La regresión de mínimos cuadrados parciales (PLS) es un método estadístico multivariante utilizado principalmente en la modelización de relaciones lineales entre dos bloques de datos, típicamente designados como X (variables predictoras) e Y (variables respuesta). Este método es útil cuando hay muchas variables predictoras que están altamente correlacionadas entre sí (multicolinealidad) o cuando el número de observaciones es relativamente pequeño en comparación con el número de variables, su capacidad para manejar datos con altas correlaciones entre variables predictoras y su eficacia con conjuntos de datos pequeños y grandes hacen que sea una herramienta idónea en el análisis predictivo, que para el caso de la presente investigación es pertinente pues otorga sustento y robustez al análisis realizado, permitiendo identificar los elementos que inciden de manera más importante en la educación inclusiva (Avkiran y Ringle, 2018).

Modelo inicial

Para esta investigación se realiza un modelo reflectivo, dado que los indicadores de las variables independientes son el reflejo de éstas (exógenas), y es constructivo, pues las variables independientes construyen a la variable dependiente (endógena) también denominadas variables latentes, en este caso, de acuerdo a la teoría aplicada para la educación inclusiva en México, los elementos son accesibilidad, materiales didácticos adaptados y competencias inclusivas docentes, con sus respectivos indicadores observables (ítems), mencionados en la tabla 2, una vez que se seleccionan las variables y los indicadores para el modelo, como se observa en la imagen 1.

El siguiente paso es observar el valor de correlación o covariación entre las variables y los indicadores, esto puede observarse en el número que aparece sobre las flechas, e indica si una variable o bien un indicador influye o no en otra, como se observa en la imagen, 1 o los resultados son: 1) Accesibilidad, con una incidencia en la inclusión educativa muy baja de 0.42; 2) Materiales didácticos adaptados, con una incidencia media de 2.10; y 3) Capacitación inclusiva docente, con una incidencia media de 3.07; que en conjunto otorgan un valor de 2.232 en inclusión educativa, lo que representa un valor muy bajo; cabe

señalar que los valores deben ser superiores a 2 para que se considere importante, es por eso que solamente los materiales didácticos adaptados se consideran dentro del parámetro aceptable.

El tercer paso es observar el valor de R², que determina el grado de significancia entre las variables independientes y la variable dependiente, este valor se detecta en el centro del círculo azul de la variable independiente inclusión educativa ied, con un valor de .232, siendo un valor muy bajo, lo que supone la falta de elementos dentro de la inclusión educativa para que esta sea eficiente, en otras palabras, las medidas adoptadas por las autoridades no son suficientes para incidir en la inclusión educativa.

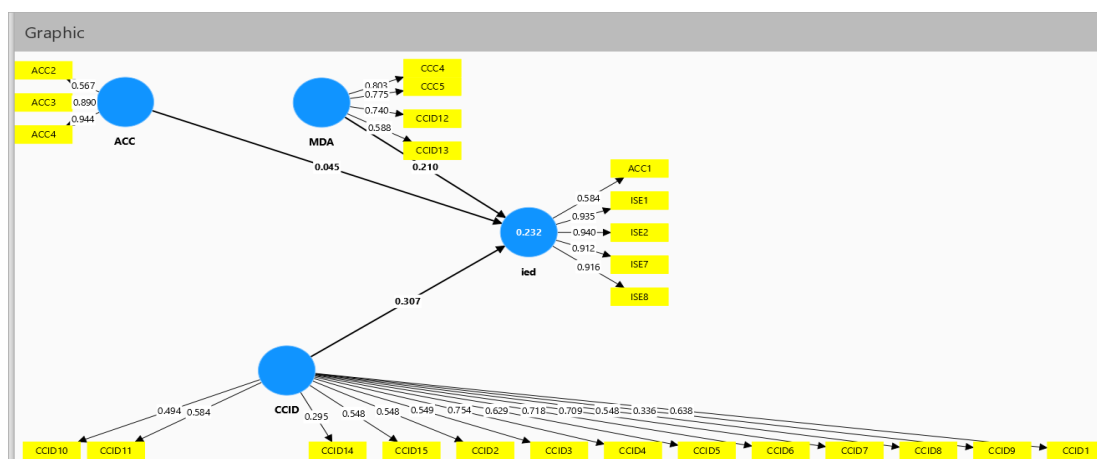
Esta situación se explica debido a que la SEP diseña e implementa programas públicos para que las instituciones educativas accedan a los beneficios de estos y logren desarrollar una educación inclusiva eficiente, siendo los programas primordiales son: "la escuela es nuestra", que otorga apoyos únicos hasta por \$600,000 pesos para adecuaciones en infraestructura (SEP, 2024); y el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), con su versión estatal Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), que se encarga de proporcionar tanto materiales adaptados, como capacitación inclusiva docente, cubriendo hasta el 80% de los gastos devengados por estos conceptos (CONEVAL, CONEVAL, 2018).

Figura 1

Modelo inicial con las variables utilizadas en México

Fuente: elaboración propia con programa de software PLS Smart.

Además del modelo inicial, es necesario realizar las pruebas correspondientes, la primera de ellas es R², cuyo valor es de .232, lo que se considera bajo y no explicativo, pues las variables accesibilidad,



materiales didácticos adaptados y competencias inclusivas docentes solamente explican o determinan a la inclusión educativa

La siguiente prueba para realizar es la F₂, que es una medición que ayuda a entender cuán importante es una variable predictora en comparación con otras variables en el modelo, y se consideran valores aceptables aquellos superiores a 0.35; como se observa en la imagen 2, solamente la variable competencias inclusivas docentes es superior a ese valor con 0.082, mientras que accesibilidad es el valor más bajo con 0.002, y materiales didácticos adaptados alcanza un 0.031.

Continuando con las pruebas, se estiman primeramente el alfa de Cronbach, que indica qué tan bien un conjunto de ítems relacionados mide un solo concepto o constructo, siendo valores aceptables aquellos por encima del 0.7, como se puede apreciar, las cuatro variables pasan esta prueba siendo

competencias inclusivas docentes la que presenta el valor mayor con 0.828; mientras que el valor siguiente es accesibilidad con 0.750; y Materiales didácticos adaptados con 0.704, siendo el valor más bajo; por otro lado, en cuanto a la variable dependiente inclusión educativa, el valor es alto con 0.916.

La prueba de fiabilidad compuesta (ρA), (segunda columna de la imagen 3), se utiliza para evaluar qué tan bien un conjunto de ítems mide un único constructo o concepto, en este sentido, también se buscan valores por encima del 0.7, para considerarse aceptables, en el caso de las variables independientes, la que presenta un valor mayor es accesibilidad, con 1.021; mientras que la que le sigue es competencias inclusivas docentes, tiene un valor de 0.831; y los materiales didácticos adaptados muestra un valor de 0.716; por parte de la variable dependiente inclusión educativa, el valor es de 0.916.

Por otro lado, la fiabilidad compuesta (ρC), (tercera columna de la imagen 3), se utiliza para evaluar la fiabilidad de una escala de medición en análisis de ecuaciones estructurales, la fiabilidad compuesta tiene en cuenta que los ítems pueden tener cargas factoriales diferentes, también se buscan valores por encima del 0.7, para considerarse aceptables, los valores más altos los presenta la variable competencias inclusivas docentes, con un valor de 0.862; seguido por accesibilidad, con 0.852; y por materiales didácticos adaptados, con 0.819; mientras que la variable dependiente inclusión educativa presenta un valor de 0.937.

Posteriormente, se observa la varianza extraída media, que se calcula para determinar cuánta varianza en los ítems de un factor es explicada por el factor en sí mismo, en lugar de por otros factores, el valor mínimo aceptado es de 0.5, aunque aquellos valores superiores a 0.46 también se consideran válidos, en este caso, el valor más alto lo presenta la variable independiente accesibilidad, con 0.668; a continuación la variable materiales didácticos adaptados, con 0.534; y competencias inclusivas docentes con 0.0337, siendo el valor más bajo y el único que no pasa la prueba; así mismo, en cuanto a la variable dependiente inclusión educativa, el valor es de 0.754.

La última de las pruebas necesarias para validar un modelo, la prueba del factor de inflación de la varianza (VIF, por sus siglas en inglés). Que se utiliza en estadística para detectar y medir la gravedad de la multicolinealidad en modelos de regresión, donde un valor elevado indica que una variable está fuertemente correlacionada con otras variables predictoras, y donde los valores aceptados son menores de 10.

Para el caso del modelo, solamente los indicadores inclusión familiar en actividades recreativas, e inclusión estudiantil en actividades académicas, componentes de la variable inclusión académica, sobrepasan estos valores aceptados.

Conclusiones del modelo inicial

A la luz de los resultados de las pruebas realizadas al modelo inicial, es posible concluir lo siguiente: La realidad de la inclusión educativa en las comunidades rurales investigadas es precaria; La R^2 baja indica que la forma y visión en que es adoptada la inclusión educativa por parte de las autoridades es incompleta, por decir lo menos, es decir, hay aspectos que no se están tomando en cuenta y que faltan para incrementar la efectividad de estas acciones, pues las variables observadas solamente explican la inclusión educativa en menos de 24%; Prueba F_2 indica que las variables utilizadas no son relevantes para la conformación de la inclusión educativa; Las pruebas de fiabilidad y validez demuestran que los instrumentos utilizados son pertinentes y adecuados para la investigación; La prueba VIF indica la necesidad de revisar el modelo, y realizar acciones como sustituir, combinar o eliminar variables que no abonen a la construcción de la inclusión educativa.

Revisando la literatura, se detecta la omisión de factores trascendentales para la eficiente educación inclusiva, como son el rendimiento académico inclusivo, las competencias en gestión de programas

sociales, y las prácticas docentes y administrativas inclusivas, respectivamente, por lo que se realiza un modelo sustituyendo las variables originales y combinando aspectos no tomados en cuenta de forma regular, pero que han demostrado ser trascendentales en la teoría revisada, tomando en cuenta que los factores previamente revisados adoptan medidas relacionadas con tres aspectos enfocados en lo académico, con la capacitación de los docentes y personal administrativo en el conocimiento y uso de infraestructura y materiales adaptados para la atención educativa de los estudiantes con BAPS por razón de discapacidad, dejando de lado elementos fundamentales de la convivencia más allá de los meros programas educativos y académicos.

Modelo con las variables propuestas

Figura 2

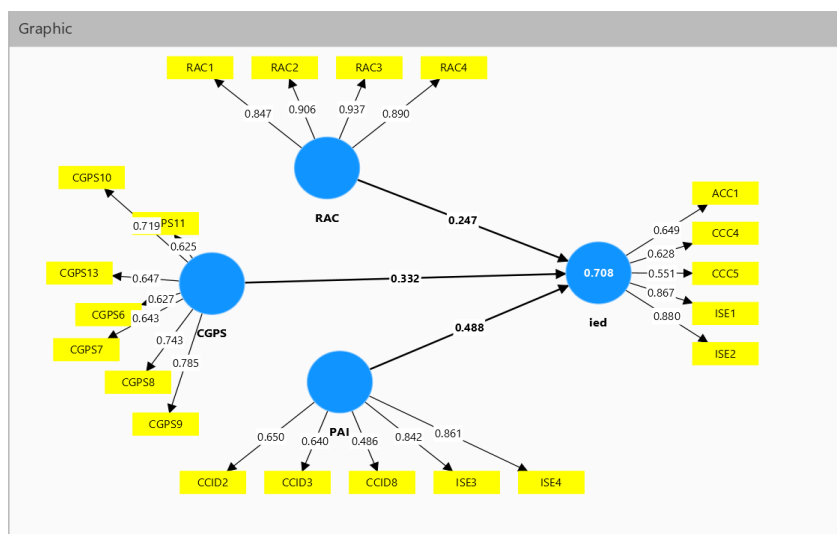
Modelo propuesto, elaborado por constructos de variables e indicadores no tomados en cuenta por las autoridades

Fuente: elaboración propia con programa de software PLS Smart.

DESARROLLO

Definiciones y conceptos relevantes para la investigación

Primeramente se realiza una aclaración puntual, si bien la Secretaría de Educación Pública (SEP), define



a las barreras de aprendizaje y participación social (en lo sucesivo denominadas BAPS), como aquello que impide u obstaculiza que los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación desde ámbitos como la etnia, la migración, las preferencias sexuales, identidad sexual, afrodescendencia y discapacidad, la presente investigación se enfoca exclusivamente en las barreras por discapacidad, pues el equipo investigador reconoce una necesidad importante de abordar a este grupo vulnerable en particular (SEP, Programa Sectorial de Educación, 2020).

Hecha la aclaración, es importante establecer un marco de referencia conceptual acerca de los temas incluidos en la investigación, buscando evitar confusiones que pudieran desviar el foco principal de la investigación; como primer punto, se toma la definición de la variable dependiente inclusión educativa, propuesta por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en lo sucesivo UNICEF), como parte del cuadernillo número dos "Definición y clasificación de la discapacidad", que señala a la inclusión

educativa como: “crear entornos propicios, no solo en la escuela, sino en todos los aspectos de la vida que resultan importantes para el aprendizaje y la participación” (UNICEF, 2014, pág. 21).

El siguiente concepto a abordar es el de discapacidad, que para efectos de la investigación se toma el propuesto por la OMS y el Banco Mundial, que en su Informe Mundial Sobre la Discapacidad señalan a la discapacidad como: “El término genérico «discapacidad» abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales)” (OMS, Banco Mundial, 2011, pág. 4); adoptar este concepto es pertinente porque mantiene la congruencia entre lo planteado por los autores anteriormente consultados y las características que contemplan. Es importante puntualizar que la SEP en San Luis Potosí hace una clasificación de los tipos de discapacidad con sus características primordiales (SEPSLP, 2022).

Discapacidad intelectual (síndrome de down): Limitaciones significativas del funcionamiento intelectual, de la conducta adaptativa y del lenguaje

Autismo: Afecta significativamente la comunicación verbal, la interacción social y un repertorio marcadamente restrictivo de actividades e intereses.

Discapacidad visual: La mayoría de los niños con ceguera total rotan mucho los ojos, en niños con debilidad visual, los ojos hacen movimientos repentinos hacia los lados, hasta que encuentran un punto donde fijar la vista.

Discapacidad auditiva: Pérdida total o parcial de la capacidad de escucha, que altera la comunicación, el aprendizaje y la interacción sociocultural.

Discapacidad motriz: Presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración de su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema nervioso, muscular y/o oseoarticular, o en varios de ellos relacionados, que en grados variable limita alguna de las actividades que pueda realizar el resto de las personas de su edad.

Problemas de lenguaje: Se caracterizan por la dificultad para adquirir y usar el lenguaje hablado. En los niños suelen ser problemas congénitos, infecciosos y madurativos. Problemas de conducta (agresividad extrema): Se le dificulta controlar sus impulsos, atentando continuamente contra los derechos de los demás y contra sí mismo. Problemas de conducta (inhibición extrema): Niños extremadamente tímidos, inseguros e inhibidos. Atención dispersa con hiperactividad: Dificultad para centrar su atención durante periodos prolongados de tiempo, predominando la ausencia de autocontrol (impulso hiperactivo). Problemas del ambiente familiar y social: Presenta dificultades en sus habilidades adaptativas.

Problemas de aprendizaje: Es una disfunción en uno o varios de los canales del cerebro. Puede tener déficit en una o más áreas, pero ser excelente en otras. Problemas de aprendizaje (percepción visual): Tiene dificultades para organizar la posición y la forma de lo que ve.

Continuando con este marco conceptual, toca el turno de la primer variable independiente Accesibilidad, que de acuerdo con el Banco Mundial se refiere a “la posibilidad que tiene una persona, con o sin problemas de movilidad o percepción sensorial, de entender un espacio, integrarse en él e interactuar con sus contenidos” (Banco Mundial, 2018); esto hace alusión a las condiciones físicas que hacen posible el acceso y movilidad interno y externo de los estudiantes sin importar su condición física o de salud, con un grado aceptable de independencia y efectividad (Topping, 2014); esto incluye, mas no se limita a rampas, ascensores, pasillos amplios y otros ajustes necesarios, así mismo,

señalamientos internos y externo en braille, semáforos acústicos, transporte adaptado, entre otras (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), 2022).

La siguiente variable independiente para conceptualizar es materiales didácticos adaptados, que, si bien el nombre lo define, es necesario profundizar en el concepto, dado que de acuerdo con UNICEF en su libro "Materiales Educativos Inclusivos para todos y todas con énfasis en Discapacidad Intelectual" (2022), son recursos que se utilizan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y que se pueden adaptar a sus necesidades y que no se puede presentar a los materiales didácticos inclusivos desde una sola postura, es necesario catalogarlos por cinco apartados: 1) materiales para el desarrollo emocional; 2) materiales básicos para trabajar los prerrequisitos de acceso a la escritura; 3) materiales para la lectura y escritura; 4) materiales para el desarrollo del lenguaje; y 5) materiales para el desarrollo lógico-matemático (UNICEF, 2014).

La variable Capacitación inclusiva docente, tiene que ver con la visión de UNICEF plasmada en su documento "Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos", señala que: "La enseñanza inclusiva requiere que los profesores reconozcan las experiencias y capacidades de cada alumno, adopten la idea de que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada y estén abiertos a la diversidad" (UNICEF, 2020); este concepto es fundamental para lograr la inclusión educativa, pues el eslabón primordial que une a todos los actores involucrados en la educación inclusiva son los docentes, es por eso que una preparación en la adquisición de competencias educativas incluyentes es fundamental, pues no se limita a preparación académica, sino también a la actitud y valores también.

Continuando con la variable independiente rendimiento académico inclusivo, esta es un constructo hecho por el equipo investigador, con base en aspectos primordialmente técnicos que son necesarios para alcanzar el máximo rendimiento en los estudiantes con discapacidad, esto tiene que ver con la flexibilidad en la elaboración de currículos y prácticas educativas que sean adecuados a cada estudiante con discapacidad según su necesidad, no solamente en crear métricas de evaluación, también en políticas y procedimientos de enseñanza que involucren lengua de señas, lenguaje braille, movilidad asistida, entre otras, y que aborden el desarrollo en los aspectos de lectoescritura, lógico-matemático, emocional y social (Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación - Todas y Todos los Estudiantes Cuentan, Cali, Colombia, 11-13 septiembre 2019, 2019), (Marlina y otros, 2023), y (UNICEF, 2014).

El siguiente aspecto trata de las competencias en gestión de programas sociales, es otro constructo elaborado por parte del equipo investigador, en la lógica de que es imposible contar con los recursos materiales, humanos y de capacitación si no se conoce y reconoce la importancia de los programas públicos que se encargan de resolver estos problemas sociales, es decir, aspectos como el conocimiento de la existencia de los programas sociales, las bases para acceder a ellos, las reglas de operación y cobertura de estos, convocatorias y requisitos, etc. " (CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, 2023, pág. 2).

La última variable independiente a conceptualizar es prácticas docentes y administrativas inclusivas, otro constructo basado en las prácticas que facilitan la educación inclusiva por parte de los docentes y administrativos, para una mejor comprensión es necesario señalar que esta variable se refiere a prácticas que no son obligatorias dentro del marco legal actual, pero que son necesarias para la consecución de una situación idónea en cuanto a la eficiencia en la educación inclusiva, por ejemplo la presentación de los diagnósticos neurológico y psicopedagógico, como parte del proceso de admisión; o bien la capacitación docente distinta a lo programado por la SEP, con enfoques más directos y más inclusivos; o bien la inclusión de actividades adicionales de estudio y recreativas para la totalidad de estudiantes, sin importar si son convencionales o presentan alguna discapacidad

(Barbecho y Gómez, La gerencia educativa inclusiva potencia el trabajo docente, 2022), (Corrales y González, 2023).

La inclusión educativa y las políticas públicas en México

En México la atención a problemas públicos se da por medio de políticas públicas, a través de programas sociales que atiendan a población que presente situaciones de vulnerabilidad como es el caso de los estudiantes con discapacidad, en este contexto, existen dos programas pilares para la atención de las necesidades de los alumnos con BAPS, el primero de ellos es el programa de fortalecimiento a los servicios de educación especial (PFSEE), que para el ejercicio 2024 "...considera a aquellas instancias que prestan servicios públicos, que pertenecen administrativamente a y educación especial y que brindan atención educativa a las y los estudiantes con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes en Educación Básica. Se clasifican en tres tipos de servicios: a) De apoyo: CAPEP, USAER, UDEEI Y UAEBH. b) Escolarizados: CAM Básico, CAM FpT Y CAM Laboral. c) De orientación: CRIE y UOP", (Diario Oficial de la Federación , 2023).

Es importante destacar que la cobertura del programa solamente incluye a centros de atención múltiple (CAM), que son instituciones especializadas en atención de personas con discapacidad, o bien a instituciones que cuenten con servicios USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), que de acuerdo con datos del Sistema de Información y Gestión Educativa de la SEP (2023), en el municipio de Tarímbaro existen 72 escuelas primarias, Unidad De Servicios De Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que da apoyo solamente a cuatro de las escuelas primarias, ninguna de las que son parte de esta investigación (SEP, 2023).

Así mismo es necesario señalar que el monto total asignado a este programa en el año 2024 fue de \$760,709,97000, para todos los planteles educativos del país, y que incluye la adquisición de materiales didácticos adaptados y la capacitación inclusiva docente para utilizarlos, en un máximo del 50% del costo de éstos y hasta un 80% del costo de equipamiento (Diario Oficial de la Federación , 2023).

El otro programa público para resaltar es "La escuela es nuestra" que intenta mejorar las condiciones físicas de las instituciones educativas. En otras palabras, "es un programa que promueve la participación de la Comunidad Escolar representada por el Comité Escolar de Administración Participativa, para mejorar las condiciones y equipamiento de los espacios educativos, o bien, para implementar el Horario Extendido o el Servicio de Alimentación"; con un monto total para todo el país de \$13,326,057,462.00; y un máximo por plantel de \$600,000.00 (Diario Oficial de la Federación DOF, 2023), y (Secretaría de Educación Pública, 2023).

En ambos casos parece que tanto los montos designados, como las acciones que involucran son insuficientes, y que se considera necesario realizar una investigación más robusta al respecto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como punto inicial, se observa un valor de R2 de 0.708, lo que es alto sobre todo comparado con el 0.232 que el modelo previo reflejaba, lo que puede interpretarse como que las nuevas variables: rendimiento académico inclusivo, las competencias en gestión de programas sociales, y las prácticas docentes y administrativas inclusivas tomadas en cuenta explican o afectan a la inclusión educativa en poco más de 70%.

En cuanto a la prueba F2, los valores observados son muy superiores y significativos, con un valor mayor de 0.338 en lo que a prácticas inclusivas docentes y administrativas se refiere; 0.272 en competencias en gestión de programas sociales; y 0.105 en rendimiento académico incluso, siendo éste el valor más bajo respectivamente.

Las pruebas de fiabilidad y validez muestran una mejora considerable con respecto al modelo anterior, en primera instancia la columna del coeficiente alfa de Cronbach para la variable rendimiento académico inclusivo presenta el valor más alto con 0.917; le sigue la variable competencias en gestión de programas sociales con 0.819; y prácticas docentes y administrativas inclusivas con 0.754 respectivamente, en cuanto a las variables independientes. Por lo que respecta a la variable dependiente inclusión educativa, el valor es de 0.773.

En segundo lugar, la fiabilidad compuesta (ρ_A), marca como el valor más alto a la variable independiente rendimiento académico inclusivo, con un valor de 0.919; seguido de prácticas docentes y administrativas inclusivas con 0.826; y competencias en gestión de programas sociales con 0.814, respectivamente. Por lo que toca a la variable dependiente inclusión educativa, el valor es de 0.826.

La fiabilidad compuesta (ρ_C), muestra a la variable independiente rendimiento académico inclusivo como el valor mayor con 0.942; mientras que la variable independiente competencias en gestión de programas sociales tiene un valor de 0.861; y la variable independiente prácticas docentes y administrativas inclusivas, tiene un valor de 0.830. Por lo que respecta a la variable dependiente inclusión educativa, el valor arrojado es de 0.844.

Referente a la varianza extraída media, se observa que la variable independiente rendimiento académico inclusivo, es el valor más alto con 0.802; seguido por prácticas docentes y administrativas inclusivas con 0.504; siendo el valor más bajo, pero aún aceptable la variable independiente competencias en gestión de programas sociales con 0.472. Mientras que la variable dependiente inclusión educativa muestra un valor de 0.529.

Cabe puntualizar que, en comparación con el modelo inicial, los valores son significativamente altos, por lo que se considera que el instrumento de recolección de datos plasma la realidad de la inclusión educativa en las comunidades rurales investigadas, en el periodo señalado.

Por lo que respecta a la prueba VIF, todos los valores se encuentran dentro de los parámetros de aceptación, siendo los indicadores más altos admisión de estudiantes con BAPS en la institución e inclusión docente en actividades académicas de la variable inclusión educativa, con 8.614 y 8.651 respectivamente; además de los indicadores desarrollo emocional en estudiantes con BAPS, y desarrollo social en estudiantes con BAPS, de la variable rendimiento académico inclusivo, con valores de 6.911 y 5.096 respectivamente; por lo que se considera que el modelo cuenta con variables e indicadores que abonan a la inclusión educativa y que no hay necesidad de modificar a éste.

CONCLUSIONES

Se ha explicado que el tema de la inclusión educativa es muy complejo, la teoría referente al tema aborda diferentes aspectos que abonan a la consecución de ésta, sin embargo, la visión y las acciones de los gobiernos parecen dejar de lado aquellos aspectos que son diferentes a lo que puede ser tocado y estudiado desde lo meramente académico, resaltando la adquisición de infraestructura, materiales didácticos adaptados y la capacitación necesaria para utilizarlos; cabe señalar que los esfuerzos en estos ámbitos de la inclusión educativa representan una inversión considerable, aunque a la luz de los resultados, no solamente es insuficiente sino de muy bajo impacto, no se pretende con esto decir que no es necesario llevar a cabo estos esfuerzos, por el contrario, con la presente investigación se demuestra que hace falta realizar más, pero desde una visión y campo de acción diferente.

Si se toma en cuenta que la manera más común de hacerse con elementos de carácter inclusivo es a través de los programas públicos destinados a este efecto, la realidad es que tanto el monto de los apoyos, como el enfoque de estos es insuficiente, sobre todo si se toma en cuenta que para contar con elementos de accesibilidad como elevadores, señalamientos, rampas, transporte adaptado, etc.

\$600,000.00, es prácticamente nada, así mismo, en lo que se refiere a los materiales didácticos inclusivos y la capacitación inclusiva docente, pasa algo similar, el PFSEE únicamente cubre un máximo del 80% del costo de lo necesario para equipamiento, mientras que en lo relativo a capacitación solamente cubre hasta el 50%.

Como se mencionó anteriormente, el modelo inicial consideró las variables e indicadores respectivos a la inclusión educativa conforme a las acciones concretas que se llevan a cabo por parte de las autoridades, con resultados muy crudos y reales, la inclusión educativa es prácticamente inexistente y los esfuerzos realizados son poco trascendentes, si bien todas las pruebas resultaron bajas en cuanto a sus valores, la prueba y descripción de la prueba VIF arrojó la acción a seguir, eliminar, combinar e incluso crear nuevas variables e indicadores a partir del estado del arte y la teoría que incluyeran aspectos no tomados en cuenta en el diseño e implementación de las políticas públicas en la praxis.

Las variables formadas a partir del estudio del estado del arte en materia de inclusión educativa: rendimiento académico inclusivo, que comprende los indicadores: 1) desarrollo de aprendizaje lógico-matemático en estudiantes con BAPS, 2) desarrollo de aprendizaje en lecto-escritura en estudiantes con BAPS, 3) desarrollo emocional en estudiantes con BAPS, y 4) desarrollo social en estudiantes con BAPS, no solamente abordan el desarrollo de los alumnos a nivel académico, sino también desde aspectos más importantes como el emocional y social, dejando de manifiesto que primeramente es necesario enfocar los esfuerzos en actividades y programas pedagógicos que impulsen esos aspectos.

La siguiente variable propuesta son las competencias en gestión de programas sociales, que tienen que ver con estas competencias que todo personal administrativo y también docente deben poseer, pues la falta de acceso a los beneficios de programas públicos se debe en gran medida a que no se llevan a cabo estas acciones administrativas por parte de las escuelas y se conforma por los indicadores: 1) existencia de expedientes con diagnósticos neuronales y psicopedagógicos, 2) capacitación para elaboración de carta compromiso dirigida a la adquisición de los beneficios de un Programa Público, 3) existencia de base de datos detallada, 4) capacitación para elaborar una base de datos, 5) existencia de comités de padres de familia para atención de necesidades de alumnos con BAPS, 6) existencia de comités administrativos encargados de la atención de alumnos con BAPS, 6) capacitación necesaria para realizar los trámites correspondientes para acceder a los beneficios de los programas públicos.

La última variable detectada como impulsora de la inclusión educativa son las prácticas docentes y administrativas inclusivas, mismas que se pueden explicar cómo las prácticas que no se limitan a lo relacionado con actividades académicas, también, y sobre todo, a aquellas actividades extra a lo marcado por los programas educativos de la SEP, como son: 1) la presentación del diagnóstico neurológico como parte del proceso de admisión; 2) la presentación del diagnóstico psicopedagógico como parte del proceso de admisión; 3) la capacitación docente recibida suficiente por parte de la SEP, pero no solamente en actitudes, sobre todo en actitudes; 4) la inclusión de los alumnos con discapacidad en actividades de estudio como parte de una cultura y con carácter de obligatorio; y, 5) la inclusión a los alumnos con discapacidad en actividades recreativas.

REFERENCIAS

- Secretaría de Educación Pública. (27 de Diciembre de 2023). La Escuela es Nuestra 2024. https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/storage/recursos/material_consulta/GUIAS_2024/foW0scQHcT-2024_02_11_Guia%20de%20CEAP.pdf
- Avkiran, N. K., y Ringle, C. M. (2018). Partial Least Squares Structural Equation Modeling. Springer International Publishing AG.
- Banco Mundial. (03 de Diciembre de 2018). Banco Mundial BLOGS. Retrieved 10 de Octubre de 2024, de <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/accesibilidad-e-inclusi-n-dos-aspectos-clave-para-las-personas-con-discapacidad>
- Barbecho, Q. N., y Gómez, R. C. (2022). La gerencia educativa inclusiva potencia el trabajo docente. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(2), 4355-4377. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2167
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (2023). LEY GENERAL PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Diario Oficial de la Federación.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (Julio de 2022). Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje. Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/fasciculo3-docentes-servicio-eb.pdf>
- CONEVAL. (2018 de Enero de 2018). CONEVAL. <https://www.coneval.org.mx/Paginas/busqueda.aspx?k=Programa%20para%20la%20Inclusi%C3%B3n%20y%20la%20Equidad%20Educativa%20PIEE>
- Corrales, F. G., & González, C. J. (2023). La importancia de la gestión educativa para lograr una educación de calidad: una revisión sistemática. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(4), 906-919. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1268>
- Diario Oficial de la Federación . (28 de Diciembre de 2023). DOF - Diario Oficial de la Federación. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/PDF/WGJGZWhoHx-RO2024PFSEE.pdf>
- Diario Oficial de la Federación DOF. (25 de Noviembre de 2023). PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN PARA EL EJERCICIO FISCAL 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/PEF_2024.pdf
- INEGI. (27 de Marzo de 2020). INEGI Censo de Población y Vivienda. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Marlina, M., Kusumastuti, G., & Ediyanto, E. (2023). Differentiated Learning Assessment Model to Improve Involvement of Special Needs Students in Inclusive Schools. International Journal of Instruction, 423-440.
- Montessori, M. (1986). La Mente absorbente del niño. BIBLIOTECA EDITORIAL DIANA.
- OMS, Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. OMS. Retrieved 09 de Octubre de 2024, from <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Piaget, J. (1964). SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA. Editorial Labor. S. A.

SEP. (2023). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.
<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

SEP. (2024 de Enero de 2024). La escuela es nuestra. Retrieved 11 de Octubre de 2014, from Educación:
<https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/>

SEPSLP. (2022). Estrategias de atención para alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación. SEP.

SEPSLP. (2022). Estrategias de atención para alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. San Luis Potosí: SEP.


Topping, B. (2014). El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNESCO. (2019). UNESCO. Retrieved 10 de Octubre de 2024, from
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa

UNICEF. (2014). Definición y clasificación de la discapacidad. UNICEF. Retrieved 10 de Octubre de 2024.

UNICEF. (2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. UNICEF. Retrieved 10 de Octubre de 2024, from
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

UNICEF. (Noviembre de 2022). UNICEF para cada infancia. UNICEF. Retrieved 10 de Octubre de 2024, from <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/materiales-educativos-inclusivos-enfasis-discapacidad-intelectual>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .