



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA
TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UN CENTRO
EDUCATIVO DE KINSHASA: UN ESTUDIO
CUALITATIVO**

Autor: Matthieu Bakenda Tshibinkufua

Tutoras: Dra. Katherine Silvana Gajardo Espinoza

Dra. Noelia Santamaría Cárdaba

AGRADECIMIENTOS

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es el fruto de muchos esfuerzos que merecen aquí nuestros agradecimientos. En primer lugar, quiero dar las gracias a Dios, por haberme guiado, dado fuerzas y sabiduría durante esta etapa de mi vida que culmina con la realización de este trabajo.

De manera especial, mi más sincero y profundo agradecimiento se extiende a mis tutoras, Katherine Gajardo Espinoza y Noelia Santamaría Cárdbaba, por su dedicación, su orientación, su compromiso constante y su acompañamiento cercano para nuestro aprendizaje. Su apoyo ha sido fundamental y de gran importancia para superar los desafíos académicos y personales que ha implicado este Máster.

Al claustro de profesores de este Máster, les debo un reconocimiento profundo por compartir con nosotros no sólo sus conocimientos, sino también su pasión, su experiencia y su generosidad intelectual.

Gracias a mis compañeros y compañeras de este Máster por el apoyo mutuo, por los aprendizajes compartidos y por la cercanía humana que ha hecho de este Máster una experiencia verdaderamente enriquecedora. Me llevo no sólo conocimientos, sino también valiosas conexiones humanas que perdurarán en el tiempo.

Por último, gracias a mi familia y a todos los enamorados de la educación.

RESUMEN

La implementación de la educación inclusiva presenta importantes desafíos, no solo en Kinshasa, contexto de nuestro estudio, sino también en el conjunto de la República Democrática del Congo. Ante esta realidad, la presente investigación tiene como objetivo describir, analizar y comprender el estado actual, las prácticas y los desafíos de la educación inclusiva en un centro educativo de Kinshasa, a partir de la voz de sus protagonistas: docentes, directores y alumnado. Para ello, se diseñó un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Los resultados evidencian que, a pesar de las significativas limitaciones financieras, materiales y formativas que obstaculizan el desarrollo de una educación inclusiva, el centro escolar se esfuerza por ofrecer una educación de calidad para todos los niños y niñas sin discriminación, lo que permite vislumbrar avances a partir de esta voluntad.

Palabras clave: Educación inclusiva, Prácticas inclusivas, Kinshasa, Contexto local.

ABSTRACT

The implementation of inclusive education presents significant challenges, not only in Kinshasa, the context of our study, but also across the Democratic Republic of the Congo. In light of this situation, the present research aims to describe, analyse, and understand the current state, practices, and challenges of inclusive education in a school in Kinshasa, based on the perspectives of key stakeholders: teachers, school leaders, and students. To this end, a qualitative study was designed using semi-structured interviews and questionnaires. The findings reveal that, despite major financial, material, and training limitations that hinder the development of inclusive education, the school makes a sustained effort to provide education for all children without discrimination. This commitment offers a basis from which progress can be made.

Keywords: Inclusive education, Inclusive practices, Kinshasa, Local context.

NOTAS

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que, en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

INDICE

RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE	3
ABSTRACT	3
KEYWORDS:	3
NOTAS	4
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL	7
1.Contextualización del objeto de estudio: Kinshasa (RD Congo).....	7
2.Justificación del objeto de estudio.....	9
3.Objetivos de la investigación	10
3.1. Objetivo general	10
3.2. Objetivos específicos.....	10
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	11
1. Educación inclusiva, ¿qué es?	11
1.1.Desde el punto de vista general	11
1.2.Desde el punto de vista histórico: De la exclusión a la inclusión.....	13
1.3.La educación inclusiva en el continente africano	17
1.4.La educación inclusiva en la RD Congo	19
1.4.1. El sistema educativo en RD Congo	19
1.4.2.¿Qué sucede en kinshasa?	21
CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
1.Finalidad de la búsqueda	23
2.Búsqueda de referencias bibliográficas	23
3.Breve descripción de los documentos seleccionados.....	28
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	31
1.Enfoque metodológico.....	31
2.Diseño de investigación	35
3.Participantes	36
4.Fuentes y métodos de recopilación de datos.....	37

4.1. Instrumentos de la investigación	38
4. 2. Registro de los datos	39
5.Técnicas de análisis de datos	43
6.Cuestiones ético-metodológicas	46
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	48
1.Prácticas inclusivas.....	48
1. 1. Grupos heterogéneos	48
1. 2. Todo el alumnado en el mismo aula	50
1. 3. Inclusión familiar y comunitaria.....	51
2.Desafíos de la educación inclusiva.....	52
2. 1. Pobreza	52
2. 2. Infraestructura	54
2. 3. Falta de formación docente.....	56
2. 4. Discriminación	57
3.Educación inclusiva.....	58
3. 1. Presencia.....	58
3. 2. Participación	60
3. 3. Aprendizaje	61
4.Discusión	64
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	81

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL

La problemática de la educación para todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, lingüísticas y económicas preocupa todo el mundo. En la práctica, constatamos que esto se enfrenta a múltiples desafíos; muchos niños y niñas se han visto excluidos de la escuela simplemente por tener alguna necesidad educativa o ser “diferentes”. En este contexto, plantear la educación inclusiva parece ser una utopía.

Para el continente africano, particularmente Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo y contexto de nuestro estudio, hablar de la educación inclusiva consiste en la mayoría de los casos en la integración en el sistema educativo de los niños y niñas con discapacidad. Pero esto no debe ser así, ya que se trata del acceso, presencia y participación en la educación de todos los niños y las niñas, independientemente de sus situaciones personales o sociales. En el presente trabajo, intentamos de presentar la situación actual de la educación inclusiva en una escuela de Kinshasa desde el punto de vista de sus participantes por medio de un estudio cualitativo basado en entrevistas y cuestionarios.

Hemos dividido este Trabajo Fin de Máster (TFM) en seis capítulos. En el primer capítulo, Introducción general, situamos el contexto de nuestra investigación, junto con las motivaciones y los objetivos de esta. En el segundo capítulo, Marco teórico, presentaremos los puntos de vista de diferentes autores y autoras sobre el tema de nuestra investigación, es decir la educación inclusiva. En el tercer capítulo, Estado de la cuestión, presentaremos el procedimiento de la búsqueda de la información sobre nuestro tema de estudio, ya que es siempre importante saber lo que han dicho otros del tema que queremos investigar. En el capítulo cuarto, hablaremos de la Metodología escogida para la compilación y el análisis de datos de nuestra investigación. Luego en el capítulo quinto presentaremos de los Resultados y discusión de nuestra investigación. Y finalmente, el capítulo sexto será consagrado a las conclusiones y recomendaciones.

1. Contextualización del objeto de estudio: Kinshasa (RD Congo)

El contexto de nuestro estudio es Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo. Es una de las ciudades de África más pobladas, con más de 17 millones de habitantes. Como es el caso para todo el país, el sistema educativo de Kinshasa presenta diversos desafíos que no favorecen la implementación efectiva de la educación inclusiva. Como lo afirma UNESCO (2020), esos desafíos son: la falta de infraestructura escolar, la falta de docentes capacitados, la

escasez de recursos, entre otros. Basándonos en el principio general, la educación inclusiva en Kinshasa busca garantizar el hecho de que todos los niños y niñas, independientemente de sus situaciones o diferencias, origen étnico, discapacidad, género, situación socioeconómica, puedan tener todos, el acceso a una educación de calidad en las escuelas regulares. Pero en la práctica, esto presenta desafíos importantes y considerables.

La implementación de la educación inclusiva presenta grandes dificultades, no solo en Kinshasa, contexto de nuestro estudio, sino también en todo el país. A pesar de que la nación ha asumido compromisos internacionales, como la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), persisten múltiples barreras que limitan el acceso a la educación, especialmente para los niños y las niñas con alguna discapacidad. Estas barreras pueden ser físicas, económicas, socioculturales o pedagógicas (Ainscow, 2005). En esta línea, Booth y Ainscow (2011), grandes referentes de la educación inclusiva, señalan que el rechazo social hacia las personas con discapacidad contribuye directamente a su exclusión del sistema escolar.

Así pues, esos desafíos y muchos otros más; como la pobreza (factor significativo que afecta el acceso y la permanencia en las escuelas, sobre todo para los niños y niñas más vulnerables, incluso aquellos con discapacidades), los conflictos políticos, la limitación de las infraestructuras (carencia de infraestructura básica adecuada), la diversidad socioeconómica y cultural (que puede ser una verdadera riqueza para la educación inclusiva, pero que necesita plantearse enfoques pedagógicos sensibles al alumnado), el crecimiento demográfico exponencial (que ejerce una enorme presión sobre las infraestructuras), la falta de la formación docente (muchos docentes carecen de formación para atender en el mismo aula a todo el alumnado) y la inestabilidad económica, impiden la implementación de la efectividad de una educación de calidad y por ello inclusiva.

Por ello, hemos decidido hacer un estudio local que analice la situación de una escuela a través de la voz de sus actores y actrices. Concretamente, nuestro estudio se centra en una escuela concertada situada en un barrio de Kinshasa, capital de la RD Congo, caracterizado por un nivel socioeconómico y cultural bajo, donde encontramos una diversidad significativa de etnias.

2. Justificación del objeto de estudio

Cuando comenzamos este Máster, ya desde el primer día, los profesores nos preguntaban si teníamos claro el tema de nuestro TFM, algo de lo que estábamos seguros. Lo que nosotros pretendíamos investigar en este estudio se fundamenta en el principio de la educación inclusiva.

Como lo afirma Marcos-Talaverano (2024) la educación inclusiva es un enfoque que consiste en garantizar el acceso a una educación de calidad de todo el alumnado, independientemente de sus habilidades, antecedentes o condiciones sociales. En este contexto, la elección de nuestro objeto de estudio se debe a la curiosidad, o sino a la inquietud que nos causa el desconocimiento sobre la situación de la educación inclusiva en la región de la cual provenimos, sobre todo lo que ocurre directamente en las escuelas. Lo que pretendemos hacer por medio de la investigación de este TFM, es saber las opiniones del equipo directivo, de los y las docentes y también de los y las estudiantes de un centro educativo de Kinshasa sobre la educación inclusiva: cómo se vive actualmente, sus fortalezas y debilidades y qué se podría hacer para mejorarla, ya que la implementación de la educación inclusiva sigue siendo para muchos países, y en particular para la República Democrática del Congo, un desafío.

En el contexto de Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo y campo de nuestra investigación, nuestro objetivo en esta investigación no es imponer a los demás nuestra comprensión de la educación inclusiva, sino más bien tratamos de analizar, describir y comprender tanto el estado actual como las prácticas y los desafíos de la educación inclusiva. Esto nos permitirá realizar un análisis profundo de la educación inclusiva para visibilizar la relación existente entre la normativa educativa y su implementación efectiva. En este sentido, lo que pretendemos con nuestra investigación, es estudiar la situación del país en materia de educación inclusiva a partir de una experiencia local: una escuela concreta.

Desde esta perspectiva, consideramos que nuestra investigación responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas adaptas por todos los Estados miembros en 2015, que promueve oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de la persona y garantiza al mismo tiempo una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

El objetivo general de nuestra investigación consiste en analizar, describir y comprender tanto el estado actual como las prácticas y los desafíos de la educación inclusiva en un centro educativo de Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo. Esto nos permitirá identificar las oportunidades de mejora para promover una educación equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus situaciones personales.

3.2. Objetivos específicos

Junto al objetivo general, nos hemos propuesto algunos objetivos específicos para orientar y abordar de manera integral y detallada nuestro estudio desde la perspectiva tanto de docentes como de los y las estudiantes y las prácticas educativas:

- Analizar la percepción de los directores, docentes y alumnos respecto de la educación inclusiva en una escuela de Kinshasa.
- Examinar en el contexto de la investigación tanto las políticas actuales relacionadas con la educación inclusiva como los recursos destinados a apoyar su puesta en práctica.
- Identificar tanto los desafíos como las barreras que dificultan la implementación efectiva de la educación inclusiva en los centros educativos de Kinshasa.
- Describir las experiencias y necesidades de los alumnos con discapacidades o necesidades especiales en el sistema educativo de Kinshasa.
- Desarrollar las recomendaciones y propuestas para mejorar la implementación efectiva de la educación inclusiva en Kinshasa.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. Educación inclusiva, ¿Qué es?

1.1. Desde el punto de vista general

El concepto de educación inclusiva consiste en promover el acceso a la educación de todo el alumnado, independientemente de sus necesidades y características económicas, sociales y culturales. Sobre el plan internacional, la educación inclusiva consiste en dar respuesta a la diversidad del alumnado (UNESCO, 2001). Según Booth y Ainscow (2002), la educación inclusiva fomenta la mejora del aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas, con el objetivo de reducir las barreras. En la misma línea, la educación inclusiva consiste en construir escuelas donde el alumnado de una comunidad determinada se educa junto, respondiendo a las necesidades de cada persona (Booth y Ainscow 2002). En este sentido Torrego (2023) afirma que la educación inclusiva es la que garantiza los principios de igualdad, equidad y justicia social. En otras palabras, la educación inclusiva es una educación democrática que exige el reconocimiento y la participación de todas las personas.

Lo que se busca con la educación inclusiva es que las escuelas eduquen a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; que encuentren maneras de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades (UNESCO, 1994). En este sentido, Vitello y Mithaug (1998) afirman que el movimiento hacia la educación inclusiva consiste en eliminar los procesos que excluyen en la educación la diversidad de clase, etnia, religión, género, cultura y capacidad. Además, la educación inclusiva está definida por la UNESCO (2005) como un proceso que garantiza la plena participación de todos.

La educación inclusiva se considera un proceso que promueve dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (UNESCO, 2005). Es un proceso de aprender a vivir con las diferencias de las personas; también, es un proceso de humanización y, por tanto, presupone respeto, participación y convivencia (Molero, 2012). Desde esta perspectiva, se considera que la inclusión educativa no solo se refiere a alumnos con discapacidad, sino más bien a todos aquellos que enfrentan barreras para acceder, participar y progresar en el sistema educativo. Por eso Booth y Ainscow (2002) mencionan que al hablar de la inclusión no se trata sólo del acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, sino también de eliminar o minimizar las barreras que

limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. En otras palabras, Booth y Ainscow (2002), notan que la educación inclusiva busca la reestructuración de las culturas y políticas en las escuelas. Por su parte, Sánchez-Rojo (2023) considera la educación inclusiva como la mejor forma de atender a las diferencias que puede existir dentro y fuera de la escuela. En la misma línea, Stainback y Stainbank (1999) hablan de la educación inclusiva como un modelo que busca eliminar toda segregación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la participación de todo el alumnado dentro del mismo aula.

Autores como Mittler (2000) consideran que, en algunos países, la educación inclusiva consiste en afrontar a los alumnos y alumnas con discapacidad en entornos educativos, pero UNESCO (2009) afirma que la inclusión educativa no solo implica la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades en entornos educativos generales y ordinarios, sino también la creación de sistemas educativos que respondan a la diversidad. Esta comprensión de la educación inclusiva fomenta la equidad y elimina las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de ciertos grupos vulnerables al sistema educativo. Hablar de la educación inclusiva significa que, en los países económicamente más pobres, la prioridad debe centrarse en los 113 millones de niños que nunca ven el interior de un aula (Bellamy, 1999). Mientras, en los países más ricos, la preocupación deben ser los muchos jóvenes que dejan la escuela, los que se ven segregados en diversas formas de educación especial apartados de las experiencias educativas generales, y los que simplemente eligen abandonar, ya que la enseñanza les parece irrelevante en sus vidas (Ainscow, 2005).

En este sentido, la inclusión se percibe como un proceso que implica tomar en cuenta la diversidad de las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas. El objetivo perseguido con esto es acoger a todos en el sistema educativo sin excluir a ninguno. De esta manera, la educación inclusiva se considera como una respuesta adecuada a la diversidad de las necesidades de los alumnos, y considera las diferencias como una oportunidad para el aprendizaje.

Booth y Ainscow (2002) señalan que la educación inclusiva implica una transformación del conjunto del sistema escolar para responder a las diversas necesidades de los alumnos y alumnas. Por lo tanto, hablar de educación inclusiva significa hablar de los obstáculos que impiden que ciertos niños y niñas, y ciertos jóvenes, no sean respetados en sus diferencias, que no participen en la construcción del conocimiento (Molero, 2012).

1.2. Desde el punto de vista histórico: De la exclusión a la inclusión

El concepto inclusión ha evolucionado, pasando por la exclusión, segregación y la integración. Aun así, esto no es solo algo del pasado, sino más bien que son términos que conviven. Hoy en día, hay también mucha exclusión y segregación en nuestra sociedad. Por tanto, estas condiciones sociales son un proceso continuo. Las parejas de términos exclusión y segregación e integración e inclusión por otro pueden parecer a simple vista muy semejantes entre sí, lo que nos pueden llevar a confusión. Sin embargo, podemos establecer profundas diferencias entre ellos, sobre todo entre los dos últimos:

A) Exclusión:

Exclure del latín *excludere*, significa etimológicamente mantener fuera. Por tanto, por exclusión social entendemos rechazar la entrada de alguien en un determinado grupo; dicho rechazo a veces se hace de forma manifiesta e incluso con amparo legal: “prohibidas las personas negras” “prohibido el voto a las mujeres”, entre otros, de forma sutil pero igualmente efectiva y dolorosa existen otras formas de exclusión, por trabas económicas, rechazo afectivo, etc.

En esta primera etapa, ciertos grupos de personas (por ejemplo, personas con discapacidad, minorías étnicas, mujeres, entre otros) eran marginados de la sociedad y privados de acceso a la educación, el empleo y otros derechos fundamentales. Se les consideraba incapaces de participar en igualdad de condiciones, y muchas veces estaban aislados en instituciones especializadas o simplemente ignorados. En muchas sociedades antiguas, se les consideraba incapaces de aprender y, en algunos casos, eran marginadas o incluso eliminadas, como en la antigua Esparta, donde los niños con discapacidades eran abandonados o sacrificados (López Melero, 2004).

Durante la Edad Media y el Renacimiento, la educación seguía estando restringida a las élites, y otra “categoría de personas”, como pueden ser las mujeres, las minorías étnicas, las personas que viven en pobreza, las personas con discapacidad, entre otras, eran vistas bajo prisma de calidad y asistencialismo, y sufrían por tanto marginación. Se crearon algunos hospitales y asilos para atender a estas personas, pero sin un enfoque educativo estructurado para ellas (Echeita, 2006). Pero la Revolución Industrial trajo consigo cambios en la estructura social y económica. En este contexto, la educación continuó siendo excluyente para muchas personas. Sin embargo, algunas figuras como Jean-Marc Gaspard Itard y Edouard en el siglo XIX comenzaron a desarrollar métodos para la enseñanza de personas con discapacidad intelectual, lo que marcó el inicio de un interés científico en la educación especial (Arnáiz, 2003).

B) Segregación:

Segregar del latín *segregare* -se-grex-, significa etimológicamente apartar de la *grey*, del grupo. Por lo tanto, por segregación entendemos la habilitación de un espacio específico para individuos o grupos minoritarios que presentan alguna diferencia –étnica, cultural, intelectual...- respecto del grupo mayoritario. Se aceptaba aquí que las personas con discapacidad podían ser educadas, pero en escuelas o centros separados del sistema educativo general.

Este enfoque estaba basado en la idea de que las personas con discapacidad requerían entornos altamente especializados para aprender y que su presencia en las escuelas regulares no era adecuada ni para ellos ni para los demás estudiantes (Ainscow, 1999). Ejemplo típico e ilustrativo era la América profunda de los años 50 del pasado siglo o el famoso apartheid en Sudáfrica hasta casi finales del siglo pasado: autobuses, restaurantes... para negros. El espacio en el que determinado grupo étnico, cultural, religioso... se concentra, voluntaria o involuntariamente, lo conocemos también con la denominación de gueto (del italiano *ghetto*). Por ejemplo, una barriada, un colegio, en el que se concentran un porcentaje muy elevado de personas o niños y niñas de determinada clase social, cultural –alta o baja- y al que el resto de la población no quiere o no puede acceder o salir fácilmente de él, lo denominamos gueto. Veremos cómo nuestro marco legal educativo intenta articular medidas para evitar dichas concentraciones e intentar un reparto equitativo entre todos los centros, de alumnos con NEE o alumnos con desventaja socioeducativa.

C) Integración:

Por integración entendemos estar “físicamente” dentro de un grupo, lo cual no implica participar de forma activa ni estar vinculado emocionalmente a ese grupo. Se acepta, se tolera la presencia de alguien, pero no se le acoge. Uno puede sentirse solo en pareja, en un aula, en la sociedad: “la soledad de las grandes ciudades”.

Existe también la forma pronominal integrarse, que supone la voluntad, el esfuerzo por parte del sujeto o del grupo minoritario de formar parte activa del grupo, sociedad en la que está integrado. Requiere pues el deseo, la voluntad, el esfuerzo por ambas partes

Durante el siglo XX, especialmente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y los movimientos por la igualdad de derechos, comenzó a surgir la idea de integrar a estos grupos en la sociedad. Sin embargo, la integración significaba que las personas

“diferentes” debían adaptarse a las estructuras existentes, sin que estas se modificaran para facilitar su plena participación.

La integración no implicaba cambios significativos en la estructura educativa, sino que simplemente permitía la incorporación de algunos estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares, aunque muchas veces sin el apoyo adecuado para su aprendizaje efectivo (Stainback y Stainback, 1999).

Durante esta etapa, surgieron leyes y convenciones internacionales que promovieron la integración escolar, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos del Niño (1959), que reconocieron la educación como un derecho fundamental para todos.

Sin embargo, la integración presentaba limitaciones importantes. Muchos estudiantes seguían siendo colocados en aulas regulares sin estrategias pedagógicas inclusivas, lo que generaba situaciones de marginación dentro de la misma escuela (Echeita, 2006).

D) Inclusión:

La inclusión es un concepto complejo, poliédrico, que afecta a muchas dimensiones educativas, de modo que ha de configurar la cultura escolar, su organización, el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje (Torrego, 2023). De esta manera, pedir el desarrollo de la inclusión en un centro escolar es preguntarse si la educación que se está impartiendo es democrática, justa, equitativa y respetuosa con las personas. El autor sigue diciendo que, en una sociedad democrática, la educación o es inclusiva o no puede llamarse educación, o no cumpliría sus funciones de formar una ciudadanía libre e igualitaria. La inclusión educativa se basa en los principios de equidad, participación y eliminación de barreras para el aprendizaje. Busca garantizar que todas las personas, independientemente de sus capacidades, origen étnico, género o condición social, tengan igualdad de oportunidades en el sistema educativo (Booth y Ainscow, 2011).

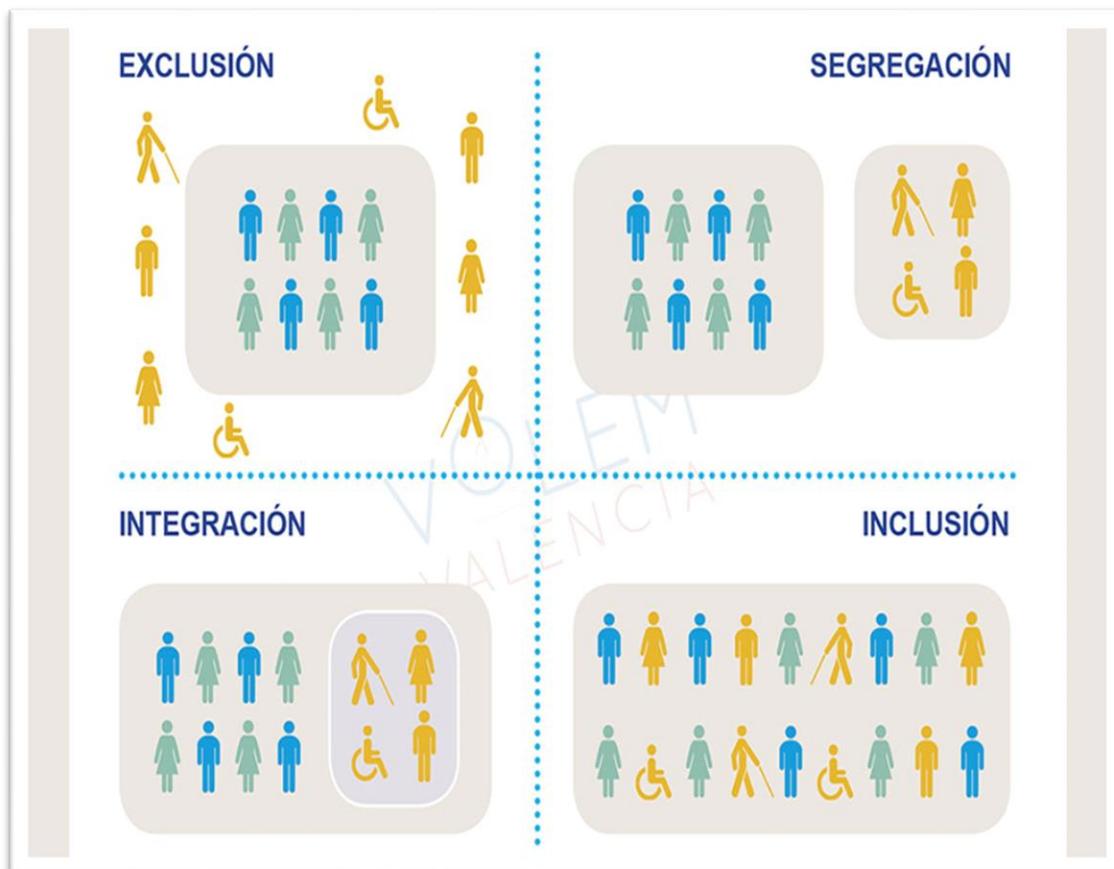
En este contexto, la Declaración de Salamanca (1994), promovida por la UNESCO constituye un documento más importante que habla del desarrollo de la educación inclusiva. Este documento afirma que las escuelas tienen la obligación de acoger a todos los niños y proporcionarles una educación de calidad en un entorno que valore la diversidad de oportunidades. Por lo tanto, entendemos por inclusión, la participación y la vinculación afectiva de un individuo o un grupo minoritario dentro de un grupo mayoritario, una familia, un aula,

un colegio, una sociedad. La educación es mejor cuando acoge la diversidad. Los alumnos no deben adaptarse al sistema, sino que es el sistema que debe adaptarse a sus necesidades (UNESCO, 2020). Según Booth y Ainscow (2002), la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan o dificultan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, independientemente de sus necesidades.

En la misma perspectiva, Booth y Ainscow (2002) continúan diciendo que la inclusión se presenta también como un conjunto de procesos interminables, que implican la especificación de la dirección que debe tomar el cambio, relevante para cualquier escuela, independientemente de su nivel de inclusión o exclusión. Por lo tanto, la inclusión significa que los centros educativos se comprometen a realizar un análisis crítico de lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas en la escuela y en su localidad.

Figura 1.

Representación gráfica de los términos exclusión, segregación, integración e inclusión



Nota: Referencia de VOLEM Valencia (s.f). *Turismo accesible.*

<https://volemvalencia.es/exclusion-segregacion-integracion-inclusion/>

1.3. La educación inclusiva en el continente africano

Movido por la preocupación de garantizar el acceso y el éxito de todo el alumnado, independientemente de sus situaciones y características económicas, sociales, culturales o de discapacidad, el continente africano encuentra muchos desafíos, pero también avances para lograr la implementación de la educación inclusiva. La mayoría de los estudios en África se centran sobre todo en las personas con necesidades especiales (NEE) o las discapacidades. Constatamos que los estudios no se abren a la educación inclusiva para todo el alumnado, en este sentido, intentando de explorar la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las escuelas públicas y privadas en tres distritos de Uganda, Musenyente et al. (2022) afirman que, a primera vista, todas las escuelas que entrevistaron se presentaron ser escuelas inclusivas, pero en fondo, su interpretación y práctica sobre la inclusión variaron considerablemente. La inclusión se ha visto esquivada por la exclusión al no admitir a los alumnos y alumnas con discapacidades visuales y auditivas.

En la misma línea, Maguvhe y Mutambo (2023), al examinar la implementación de la política de educación inclusiva para niños con necesidades educativas especiales en Zambia desde 1997, hacen notar que la mayoría de las personas que entrevistaron manifestaron su desacuerdo sobre el hecho de que el currículo en Zambia no se había hecho de manera a facilitar la inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y discapacidades de aprendizaje. Es pues la falta de reforma significativa del currículo que constituye un obstáculo o sino un desafío para la implementación de la educación inclusiva en Zambia (Maguvhe y Mutambo, 2023).

En este sentido, Seeko y Mathebula (2023) afirman que, para lograr una educación inclusiva sustantiva, es fundamental que los excluidos luchen de manera constante, puesto que los ideales democráticos se han comprometido durante muchos años con el desarrollo de la política, y sus ideas han dado lugar a una inclusión superficial. En este contexto, los autores hacen notar que, aunque Sudáfrica haya intentado implementar las políticas de la educación inclusiva, la inclusión sustantiva, es decir participación, compromiso deliberativo y representación participativa, muchas escuelas siguen teniendo dificultad para su implementación. En la misma línea, Mahlaule et al. (2024) notan que, aunque la educación inclusiva en Sudáfrica tenga en cuenta las diversas necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, de acuerdo con el Libro Blanco de educación, la discapacidad sigue siendo una cuestión descuidada en la

educación para fomentar una escuela verdaderamente inclusiva. Esto por la falta de capacitación, recursos limitados, falta de apoyo de las familias, un entorno de enseñanza inaceptable, problemas con el currículo y las infraestructuras. También la falta de disponibilidad y formación de los educadores sobre dispositivos de apoyo a la comunicación contribuyen a la no implementación de la efectividad de la educación inclusiva (Masuku y Marumolo, 2024). Aun así, se considera que, para que la educación sea efectiva en esas condiciones, es fundamental fomentar el apoyo a las personas que requieren más apoyo en términos de comunicación, capacitación o habilidades de los alumnos y alumnas, colaboración adecuada con los alumnos y alumnas, colaboración entre el personal y la improvisación con los recursos disponibles.

Explorando las percepciones de las familias con niños y niñas con necesidades complejas de comunicación y de los maestros de la primera infancia con respecto a la educación inclusiva en Sudáfrica, Masuku y Marumolo (2024) notan que los entrevistados, es decir familias y maestros comprenden el concepto de la educación inclusiva y su importancia para promover el derecho a la educación de los niños con necesidades de comunicación. Para ellos, la educación inclusiva es un tipo de sistema educativo que promueve el acceso a los educadores para todo el alumnado, independientemente de si tengan o no una discapacidad, en un entorno general, dándoles el apoyo y las adaptaciones necesarias para que puedan acceder con éxito al currículo.

Aunque las familias, los maestros y las maestras tengan claro el valor de la educación inclusiva, reconocen al mismo tiempo la falta de su idoneidad de la escuela para los niños y niñas con necesidades complejas de comunicación, por el miedo que tienen al estigma y a la falta de recursos y de apoyo adecuados. Se destaca por tanto la persistencia de un sistema educativo segregado para niños y niñas con discapacidades en Sudáfrica. Por tanto, es fundamental que el gobierno implemente políticas que fomenten la educación inclusiva, por medio de la capacitación adecuada a los educadores y al mismo tiempo entregue los recursos necesarios. También, los autores fomentan poner en marcha programas de concienciación sobre la discapacidad en las escuelas (Masuku y Marumolo, 2024).

Por su parte, Banks et al. (2022), analizando los factores que afectan la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidades en las zonas rurales de Malawi, llegaron a la conclusión de que los niños y las niñas con discapacidades encuentran muchas barreras para lograr su aprendizaje y progresar en su proceso. La educación inclusiva sigue siendo en Malawi un desafío enorme, sobre todo para los niños más pobres y los que tienen necesidades sobre todo

intelectuales o de comunicación. El derecho a una educación inclusiva ha de considerarse como una demanda y una aspiración de los oprimidos; los cuales han de luchar constantemente (Seeko y Mathebula, 2023). Para ello, es pues fundamental la reforma curricular basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje y de la puesta en marcha de los recursos e infraestructuras y de los factores personales y ambientales. Por lo tanto, es fundamental para alcanzar los compromisos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aumentar la inversión y prioridad en la educación inclusiva (Banks et al., 2022).

1.4. La educación inclusiva en la RD Congo

1.4.1. El sistema educativo en RD Congo

El sistema educativo de la República Democrática del Congo se sitúa entre el sistema de educación especial (educación separada), el sistema de educación integrada (alumnos y alumnas con discapacidad se encuentran en las clases especiales dentro de las escuelas comunes o integración individual con poco apoyo) y el sistema de educación inclusiva (es decir educación adecuada para todos los alumnos y alumnas independiente de sus necesidades y con vínculos a servicios de apoyo) (Tshiunza et. Al., 2018).

La Constitución de 2006, revisada en 2011 habla de la educación como derecho fundamental y universal. En el artículo 43, se afirma que toda persona tiene derecho a la educación escolar, sin discriminación alguna por motivo de origen, raza, religión, sexo, condición física u opiniones políticas. Aunque la educación inclusiva no esté definida de manera explícita en la Constitución, este artículo fomenta los principios de la educación inclusiva. Por tanto, el acceso a la educación nacional está garantizada a toda persona, independientemente de su situación.

También el mismo artículo 43 de la dicha Constitución plantea la idea de que la enseñanza primaria es obligatoria y gratuita en los establecimientos públicos. Este artículo plantea ya el hecho de que la educación es un derecho garantizado para todos sin discriminación alguna. Para su puesta en práctica, el Estado tiene la obligación de asegurar la gratuidad de la enseñanza básica, es decir primaria en las escuelas públicas. También este artículo habla del Estado como el que ha de velar por que todos los niños y niñas en edad escolar puedan acceder a la educación.

En la misma línea, la Ley Marco n°14/004 del 11 de febrero de 2014 sobre la Educación Nacional habla también del carácter obligatorio y gratuito de la Educación Primaria y secundaria. La aplicabilidad de este carácter se hizo efectiva en octubre de 2019 cuando el secretario general del Ministerio de Educación Primaria, Secundaria y Técnica hizo un circular

en el cual se precisan las medidas de aplicación de la gratuidad, y prohibiendo al mismo tiempo los llamados “pagos de motivación” (tasas que las familias pagaban para cubrir los salarios del profesorado). La puesta en marcha de esta medida con la llegada al gobierno de Felix Tshisekedi, candidato de la oposición tras las elecciones de diciembre de 2018 hizo posible que muchos niños y niñas, no solo de Kinshasa, contexto de nuestra de investigación, sino de todo el país pudieran acceder a la escuela. Esta medida ha podido favorecer el acceso a la educación para los niños y niñas que no podían por motivo de falta de recursos económicos.

El artículo 44 de la Constitución afirma que el Estado propone eliminar el analfabetismo, que sigue siendo elevado, sobre todo en los lugares rurales y para las niñas. Por eso, en el artículo 45 de la dicha Constitución se afirma que la educación está asegurada por los establecimientos públicos y privados. Y el Estado ejerce sobre ellos un control para garantizar la calidad de la enseñanza.

Aun así, el sistema educativo en la RD Congo enfrenta problemas de infraestructura, falta de recursos y desigualdades en el acceso, especialmente para niños y niñas con discapacidades y otros grupos vulnerables, sobre todo aquellos afectados por la pobreza. La legislación de la enseñanza habla de dos formas de enseñanza. Por una parte, la enseñanza formal y por otra, la enseñanza no formal. Para la enseñanza formal, hay dos tipos de enseñanza: la enseñanza formal clásica y la enseñanza formal especial. Esta comprensión de la enseñanza en RD Congo queda recogida en el artículo 68 de la Ley nº 14/004 del 11 de febrero de 2014. La educación formal se da bajo la forma de la enseñanza clásica y especial, mientras que la educación no formal se da bajo la forma de las actividades en los colegios especiales y en los centros de formación.

En la misma línea, los artículos 107 y 108 de la presente ley subrayan que la educación especial está organizada en favor de los grupos vulnerables y de las categorías socioprofesionales específicas en función de sus necesidades particulares.

En cuanto a la educación inclusiva en RD Congo, podemos notar que el artículo 33 de la presente ley hace referencia a las siguientes categorías de personas: las chicas y las mujeres, los huérfanos, los niños y las niñas cuya edad es superior a la norma establecida por el reglamento escolar y las personas con discapacidad

En este sentido, la educación inclusiva para el alumnado con especiales condiciones de complejidad sigue siendo un desafío significativo en la RDC. Según la UNESCO (2017), la mayoría de las escuelas carecen de personal capacitado, infraestructura accesible y recursos

pedagógicos adaptados. No obstante, investigaciones como las de Miles y Singal (2010) subrayan que, incluso en contextos de recursos limitados, las comunidades pueden implementar prácticas inclusivas con estrategias innovadoras y la participación de todos los actores y las actrices educativos.

El desarrollo de políticas educativas inclusivas es esencial para garantizar el derecho a la educación para todos. En la RDC, las políticas actuales reconocen la educación como un derecho fundamental, pero su implementación efectiva requiere adaptaciones específicas a las necesidades de la población local (Banco Mundial, 2018). Estas políticas deben considerar no solo la formación de docentes, sino también el diseño de currículos inclusivos y la provisión de recursos accesibles.

El sistema educativo de la República Democrática del Congo en general y el de Kinshasa en particular está caracterizado por distintos elementos como la fuerte demanda de acceso a la educación, superando las capacidades de las infraestructuras existentes; porcentajes elevados de pobreza que afectan a los recursos educativos de calidad y una prevalencia importante de rechazo de las personas con discapacidad (Mukendi et al., 2019).

1.4.2. ¿Qué sucede en Kinshasa?

En la República Democrática del Congo, y por tanto en Kinshasa, capital y contexto de nuestro objeto de estudio, la educación inclusiva se define como un proceso orientado a integrar a todos los estudiantes en el sistema educativo general, mediante adaptaciones, con el objetivo de satisfacer las necesidades de cada uno de los estudiantes (Tshiunza et al. 2018). Aun así, se constata que se carece de los recursos tanto materiales como tecnológicos y humanos para la implementación de escuelas plenamente inclusivas. En este sentido, la educación inclusiva se plantea como objetivo, aumentar la participación de los alumnos y alumnas, y reducir al mismo tiempo la exclusión, fomentando la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos y alumnas marginados y vulnerables, garantizando la igualdad de oportunidades (Tshiunza et al. 2018).

Para ello, Ngamaba et al. (2021), notan que es importante crear un ambiente educativo saludable que permite reducir la exclusión o sino la deserción escolar de los estudiantes. Estos autores afirman que hay distintas causas y consecuencias del abandono escolar en Kinshasa que no favorecen, por tanto, la implementación efectiva de la educación inclusiva. Se trata por ejemplo del comportamiento de algunos profesores o de la influencia de algunos compañeros, la muerte

de uno de los padres, los embarazos no deseados, las razones económicas, el matrimonio precoz, etc.

En el contexto como el de Kinshasa, lo que se busca es considerar la diversidad como factor esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, aunque lo que se pretende con la educación inclusiva es hacerla efectiva de manera general, en los países en desarrollo, como el caso de la República Democrática del Congo, no hay un sistema totalmente inclusivo; y las iniciativas se centran sobre todo a favorecer el acceso de los grupos desfavorables, incluyendo los niños y niñas con discapacidades (Lindsay, 2007). El acceso a la educación inclusiva es ante todo cuestión de los derechos humanos, beneficios económicos (es decir reducir la pobreza), beneficios sociales (es decir reducir los prejuicios y promover una sociedad justa y equitativa) y los beneficios educativos (es decir adaptar la educación a la diversidad) (Tshiunza et al. 2018).

Por lo tanto, la educación inclusiva, se considera como un verdadero proceso que promueve la diversidad de las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas en la escuela. Por eso, Zay (2012) considera la escuela como una unión de las políticas educativas que fomentan la inclusión para dar respuesta a todos los alumnos, independientemente de sus necesidades.

Históricamente, ha existido en la República Democrática del Congo, desde 1986, la educación especializada o integrada (Tshiunza et al. 2018). Por eso, ha tenido que firmar compromisos internacionales en materia de educación inclusiva o educación para todos sin discriminación. En este contexto, la Ley Marco de Educación Nacional de 2014 constituye el principal instrumento jurídico de educación inclusiva. Esta Ley tiene en cuenta los instrumentos internacionales y la misma Constitución de la República Democrática del Congo, que garantizan el derecho a la educación sin discriminación alguna. Por eso, UNESCO (2009) habla de los derechos de los pueblos indígenas, para apoyar la educación inclusiva.

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. Finalidad de la búsqueda

Como se menciona en apartados anteriores, nuestro trabajo consiste en analizar, describir y comprender el estado actual, las prácticas y los desafíos de la educación inclusiva en un centro educativo de Kinshasa, por medio de la voz de algunos integrantes de la comunidad educativa, con el fin de identificar oportunidades de mejora que promuevan una educación equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales. Junto a ello, nos hemos propuesto algunos objetivos específicos para orientar de forma detallada nuestra investigación.

En este sentido, y para llevar a cabo nuestro proceso de revisión de la literatura, hemos realizado la búsqueda teniendo en cuenta los conceptos que teníamos en la mente desde la perspectiva del objetivo general y de los objetivos específicos que nos habíamos planteado. Estos conceptos son: Educación inclusiva, África, Escuela, República Democrática del Congo, Kinshasa.

La búsqueda de estos conceptos se ha realizado en diferentes bases de datos: Web of Science (WOS), Dialnet y Google Scholar. Esto para establecer un breve estado de la cuestión que nos ayudase a contextualizar nuestro trabajo. En las siguientes tablas del siguiente punto de este TFM está la búsqueda de los documentos encontrados en estas bases de datos.

2. Búsqueda de referencias bibliográficas

Nuestra primera búsqueda la hemos realizado en la base de datos Web of Science (WOS) con los conceptos “Inclusive education” “Africa” “School” (en inglés) utilizando los operadores booleanos *and* y comillas. La búsqueda nos dio un total de 335 resultados sin ningún filtro. Para identificar más claramente los estudios que nos fueran útiles para el estado de la cuestión, decidimos añadir filtros para reducir la búsqueda; lo que resultó en un total de 89 resultados.

El corpus final se realizó después de haber leído los títulos y los resúmenes, lo que resultó en ocho referencias, la mayoría, seleccionadas por su relación con nuestros propios objetivos de estudio.

Los filtros que hemos añadido para reducir la búsqueda son: el año “2020-2024”, tipo de documento “artículo”, en “acceso abierto”.

Tabla 1

Proceso de búsqueda de referencias realizada en la base de datos de Web of Science (WOS).

Concepto	Cuántos hay sin filtros	Cuántos hay con Selección
“Inclusive education” “Africa” “School”	335	89

Nota. Elaboración propia.

En segundo lugar, hemos hecho el mismo proceso con los mismos conceptos, pero esta vez en la base de datos de Dialnet. Visto los resultados que nos han salido en esta base de datos, 11 resultados sin filtros, decidimos no añadir ningún filtro para dejar abierta la búsqueda. De estos 11 resultados, hemos seleccionado cuatro referencias debido a su relación con nuestro objetivo de investigación.

Tabla 2

Proceso de búsqueda de referencias realizada en la base de datos de Dialnet.

Concepto	Cuántos hay sin filtros	Cuántos hay con Selección
“Inclusive education” “Africa” “School”	11	Ninguno

Nota. Elaboración propia.

Continuando con nuestro proceso, en la tabla 3, la búsqueda se ha realizado de manera distinta. En la base datos de Google Scholar, hemos utilizado los conceptos “Educación Inclusiva”, “Educación Inclusiva África”, “Educación Inclusiva República Democrática del Congo” y “Educación Inclusiva Kinshasa”. Visto la cantidad de resultados que salieron, decidimos añadir algunos filtros para reducir la búsqueda: el año “2015-2024”, tipo de documento “artículo de revisión”, “ordenar por relevancia”.

Para el primer concepto “Educación Inclusiva”, nos salieron 528.000 resultados sin filtros. Y después de añadir filtros que hemos enumerado, nos salieron 1.910 resultados, de los cuales seleccionamos cuatro debido a su relación con el objetivo de nuestra investigación. Para el

concepto “Educación Inclusiva África”, nos salieron 33.200 resultados sin filtros. Después de añadir filtros, nos quedaron 198 resultados, de los cuales seleccionamos uno. Para el concepto “Educación Inclusiva República Democrática del Congo”, nos salieron 3.610 referencias sin filtros. Después de añadir filtros, nos quedamos con nueve referencias, de las cuales no seleccionamos ninguno. Y finalmente para el concepto “Educación Inclusiva Kinshasa”, nos salieron 179 resultados sin filtros. Después de añadir filtros, nos quedamos con tres, de los cuales no seleccionamos ninguno.

Tabla 3

Proceso de búsqueda de referencias realizada en la base de Google Scholar

Concepto	Cuántos hay sin filtros	Cuántos hay con Selección
Educación Inclusiva	528.000	4
Educación Inclusiva África	33.200	1
Educación Inclusiva República Democrática del Congo	3.610	0
Educación Inclusiva Kinshasa	179	3

Nota. Elaboración propia.

Además de esta búsqueda realizada en distintas bases de datos, hemos encontrado también en internet algunas referencias que consideramos importantes para nuestra investigación, ya que tratan de manera profunda el tema de nuestro TFM. Las presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 4*Referencias añadidas*

Referencia bibliográfica	Resumen	¿Por qué nos sirve?
Ngamaba, K. H., Lombo, L. S. y Lombo, G. (2021). Causes and Consequences of School Dropout in Kinshasa: Students' Perspectives before and after Dropping out. <i>Journal of African Education (JAE)</i>, 2(3), 175-192.	El artículo, basado en una encuesta transversal a 150 participantes en Kinshasa, explora las razones y los impactos del abandono escolar desde la perspectiva de los estudiantes. Los resultados sugieren que, si bien los estudiantes se consideran en parte responsables, factores como la influencia de los compañeros, razones económicas y el comportamiento de los profesores u otros estudiantes juegan un papel importante. El estudio destaca la naturaleza multidimensional de la deserción escolar y recomienda mayores esfuerzos gubernamentales y comunitarios, incluido el fomento de la formación profesional, para abordar este problema.	Consideramos que este artículo es importante porque es un estudio pionero en Kinshasa que ofrece una visión detallada de las causas y consecuencias del abandono escolar directamente de las voces de los estudiantes afectados, lo que es crucial para comprender y abordar este problema multifacético de manera eficaz. Consideramos por tanto que este abandono constituye una barrera a la implementación de la educación inclusiva.

Tshiunza, C.L, Bina, G.B y Kapinga, D.S (2018). *Education inclusive en RD Congo. Fondations juridiques, état de lieu, defis et perspectives, p. 1-31.*

Este artículo examina la educación inclusiva en la República Democrática del Congo, definiéndola como un proceso destinado a integrar a todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad, en el sistema educativo general. Además, el estudio presenta una reseña histórica de las iniciativas de educación especial e integrada en el país, destacando el importante papel de la organización Handicap International en la promoción de la educación inclusiva a través de proyectos piloto. Finalmente, el texto analiza los desafíos políticos, jurídicos, científicos, tecnológicos y socioeconómicos que enfrenta la RDC para implementar una educación plenamente inclusiva.

Este artículo nos resulta útil porque nos ofrece un análisis estructurado y documentado de la educación inclusiva en la RDC, explicando el concepto, su contexto jurídico e histórico, las iniciativas existentes, las dificultades encontradas y los posibles caminos para el futuro. De manera concreta, el artículo nos sirve por varias razones: define y justifica la educación inclusiva, distingue entre diferentes sistemas educativos (educación especial, educación integrada y educación inclusiva), describe el estado actual y la historia de la educación inclusiva en la RDC, identifica los fundamentos jurídicos de la educación en la RDC, evalúa las experiencias concretas de la educación inclusiva en la RDC, expone los desafíos y propone las perspectivas.

Nota. Elaboración propia.

3. Breve descripción de los documentos seleccionados

En este apartado, queremos describir las consideraciones o sino los puntos de vista de los autores encontrados acerca de nuestra investigación. La selección de los documentos ha sido por la importancia que representan respecto a nuestro TFM. Se trata de promover la existencia de la educación de calidad y de la inclusión de todo el alumnado, independientemente de su situación. Constatamos que la mayoría de los autores seleccionados hablan de la importancia de la educación inclusiva, destacando el hecho de que la educación no se limita como puede ser la discapacidad, sino que se trata de un concepto que trata de las situaciones y de las experiencias de todo el alumnado.

En este sentido, Gordillo y Prado (2024) notan que la educación inclusiva es de gran importancia en el ámbito de la educación, ya que es un proceso continuo y sistemático que promueve la diversidad de los alumnos. Lo que busca es la transformación de las prácticas docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto para eliminar las barreras que se pueden encontrar en el ámbito educativo, fomentando garantizar el respeto mutuo y la justicia social. En la misma línea, Marcos-Talaverano (2024) considera la educación inclusiva como un enfoque que garantiza el hecho de que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad. Lo que se pretende es la participación efectiva de todos los alumnos teniendo en cuenta la diversidad como un factor importante, no solo en el ámbito educativo, sino en toda la vida. Por lo tanto, la educación inclusiva no se limita a la integración de los alumnos con discapacidad, sino más bien se trata de poner en marcha las metodologías adecuadas capaces de dar respuesta a las necesidades de cada uno de los alumnos. De esta manera, podemos decir que la educación inclusiva, no solo constituye un beneficio para los alumnos con discapacidades especiales, sino más bien que es una gran riqueza para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Merchán Vargas (2024) considera que la educación inclusiva ha surgido como un enfoque que prioriza las políticas educativas globales, basándose en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de las Naciones Unidas. Se promueve aquí el hecho de que la diversidad tiene que ser vista como una verdadera oportunidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la educación inclusiva fomenta la mejora de la educación para todos. Por lo tanto, la educación inclusiva se considera como un derecho humano, ya que hablar de ella consiste en hablar del proyecto social para dar respuesta a las necesidades de cada uno de los seres humanos (Quintero Ayala, 2020).

En este sentido, Cueva et al. (2024) habla de la educación inclusiva desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como una verdadera tendencia que fomenta el aprendizaje teniendo en cuenta a los alumnos con discapacidades múltiples. El objetivo perseguido por este DUA es satisfacer o sino dar respuestas a las necesidades de los alumnos para hacer de la educación más inclusiva.

Examinando la política de la educación inclusiva en Sudáfrica, Seeko, y Mathebula (2023) consideran que para hacer efectiva la educación inclusiva, hay que luchar constantemente para liberar a los que se sienten excluidos de las escuelas. En esta línea, Musenyente et al. (2022) exploran la importancia de la implementación efectiva de la educación inclusiva en las escuelas públicas y privadas en Uganda, inspirándose de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Los autores afirman, por tanto, que las personas con discapacidad no pueden ser excluidos del sistema educativo por su discapacidad, sino más bien que se fomentará su acceso para hacer efectiva su educación igual que para los demás alumnos. Por eso Banks, et al. (2022) hablan de las barreras que dificultan la implementación efectiva de la educación inclusiva y de los factores que promueven la inclusión en los alumnos con discapacidad, ya que fomentar una educación de calidad constituye un derecho humano basado en el principio de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Por tanto, es importante luchar por una educación inclusiva que está por encima de la política ideal. Por eso, Mahlaule et al. (2024) afirman que el objetivo perseguido por la educación inclusiva es dar respuesta a todas las necesidades del aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de su situación. De esta manera, la educación inclusiva constituye un enfoque fundamental para promover los resultados positivos en el ámbito educativo, especialmente para los alumnos con discapacidad o con necesidades especiales (Masuku y Marumolo, 2024). En la misma línea, el estudio de Maguvhe y Mutambo (2023) realizado en Zambia investiga hasta qué punto se había reformado el currículo para promover la inclusión de los niños con necesidades especiales en el ámbito educativo. El objetivo de este estudio es hacer comprender el hecho de que todos los niños, incluidos los que tienen necesidades especiales, tienen derecho a la educación. Por lo cual es importante realizar una reforma curricular para promover la educación inclusiva.

Según Sefotho (2017), se observa el hecho de que, aunque la mayoría de los alumnos con discapacidad acceden a la escuela, hay una dificultad para el mundo laboral. El autor nota en los sistemas educativos no tienen la capacidad de ayudar a esos alumnos con discapacidad con

programas especiales y de educación inclusiva. Aunque se habla de la educación inclusiva en Sudáfrica, en la práctica la inclusión se aborda a partir de la educación especial, y se considera como respuesta social a la discapacidad. Por lo tanto, es importante hacer una transición de la discapacidad a la educación inclusiva.

Esta transición se puede observar como dicen Morton y Fritz (2023) que la Escuela Primaria de Pinelands North en Sudáfrica vivió una transformación radical al dejar de ser una institución donde se practicaba la segregación racial para convertirse en una institución que promueve la inclusión y la equidad. Los autores notan que, es importante que una escuela trabaje sobre la diversidad, fomentando la colaboración comunitaria.

Aldersey, et al. (2025) hacen notar que el abandono escolar de los alumnos con discapacidad es también una de las causas que impide la implementación efectiva de la educación inclusiva. Por lo cual hay que luchar para disminuirlo. La educación es un derecho fundamental para todos. Las personas con discapacidad tienen el mismo derecho que tiene los demás a una educación inclusiva a todos los niveles, independientemente de su situación (Samia et al. 2022).

El estudio de Engelbrecht et al. (2006) analiza las prácticas inclusivas o sino la falta de esas prácticas en las escuelas. Los autores notan que es importante abordar los temas que tratan de la educación inclusiva en las comunidades escolares en diferentes contextos escolares. Por su parte, García et al. (2013) notan que, aunque el concepto de educación inclusiva sea considerado como una prioridad, no hay mucho acuerdo respecto al significado de los conceptos centrales. En su estudio, estos autores abordan la educación inclusiva de dos maneras: desde la perspectiva de los objetivos moderados, centrándose en las condiciones locales, y desde la perspectiva de los objetivos ambiciosos, que buscan la transformación del sistema escolar.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

1. Enfoque metodológico

Para nuestro estudio, hemos optado por la metodología cualitativa. Pero previo a decantarnos por un paradigma, es decir, una forma de percibir la investigación, consideramos necesario exponer en qué consiste cada uno de los paradigmas, para poder comprender mejor nuestra elección.

En primer lugar, hablamos del paradigma positivista o empírico-analítico, pues es el que más tiempo ha permanecido en las ciencias sociales y en las ciencias de la Educación (Gómez-Núñez et al., 2020). Este paradigma se centra en la idea de que la realidad es objetiva y medible, y que, por tanto, puede estudiarse a través de métodos cuantitativos que permiten hacer predicciones y establecer leyes universales.

Según Creswell y Poth (2018), este paradigma tiene como objetivo la validez, confiabilidad y replicabilidad de los hallazgos para generar conocimientos generalizables. Por lo tanto, como lo afirma Neuman (2014), el paradigma positivista es un enfoque basado en la lógica empírica y experimental, donde los datos cuantitativos desempeñan un papel fundamental. Así pues, esta perspectiva busca aplicar unos conocimientos o técnicas extraídas principalmente de las ciencias naturales para lograr un objetivo de forma eficaz, independientemente de las consecuencias que esto genere. Para ello, durante la investigación se establecen una serie de hipótesis que deberán ser reforzadas o refutadas una vez finalice el estudio, en función del control de variables, como lo afirma Popper (1959) al introducir la falsabilidad como criterio para distinguir la ciencia de la no ciencia, argumentando que una teoría debe ser refutable para ser considerada científica.

Como buscan generalizar los resultados obtenidos (siendo principalmente instrumentos muy sistematizados y validados), es imprescindible contar con una muestra representativa y aleatoria (Gómez-Núñez et al., 2020), además de cumplir con una serie de criterios:

- Validez (interna y externa),
- Fiabilidad y
- Objetividad.

En segundo lugar, hablamos del paradigma interpretativo, que surge como contraposición al enfoque cuantitativo, y se centra en comprender la realidad social desde el punto de vista de

quienes la experimentan. Este enfoque suele utilizar métodos cualitativos, como entrevistas, observación y estudios de caso. Denzin y Lincoln (2018) subrayan que, en este paradigma, la realidad es múltiple y socialmente construida.

Los investigadores dentro de este paradigma sostienen que el conocimiento es subjetivo y depende de los significados y contextos culturales de las personas, lo que significa que el investigador debe interpretar los significados de las experiencias humanas en su contexto, como lo afirman Denzin y Lincoln (2018). El objetivo principal de este paradigma es explorar cómo los individuos interpretan y construyen su realidad. El paradigma interpretativo entiende la realidad educativa como un fenómeno contextualizado, es decir, las acciones educativas no son ni estables ni únicas, ya que dependen del contexto y de las personas que las llevan a cabo. Se centra en la subjetividad buscando la comprensión de lo que oriente el comportamiento del individuo (Rocubert, 2010).

Y finalmente, encontramos el paradigma sociocrítico, que surge como propuesta para superar el reduccionismo del paradigma interpretativo, proponiendo una mejora de los procesos educativos mediante la investigación y desde la práctica (Gómez-Núñez et al., 2020). Este paradigma busca no solo interpretar la realidad, sino también transformarla para promover la justicia social y el interés emancipatorio. De hecho, la investigación sociocrítica considera que los procesos de investigación deben ayudar a la transformación social. Es lo que afirma Freire (1970) al promover una pedagogía crítica y liberada, sugiriendo que la educación debe ser un acto de emancipación y un medio para desarrollar la conciencia crítica en los oprimidos.

Este enfoque se centra en la liberación de los individuos y colectivos oprimidos y en la creación de una sociedad más justa y equitativa a través de la acción educativa, en lugar de simplemente describirla. En este sentido, Habermas (1981) desarrolló la teoría de la acción comunicativa y enfatizó la necesidad de un discurso racional para superar la dominación y la desigualdad social. De esta manera, la investigación nos ofrece un punto de vista crítico del proceso educativo, preocupándose por las condiciones sociales, culturales y económicas de los individuos. Se plantea aquí una interacción constante entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica de investigadores y educadores.

Así pues, el objetivo de este paradigma es la transformación de las relaciones sociales y las interacciones educativas de los individuos para dar respuesta a los problemas derivados de las mismas. Lo que se busca es la liberación del hombre para lograr una mejor repartición de los

recursos de la sociedad puesto que los resultados obtenidos mediante la práctica se convierten en conocimientos teóricos que, a su vez, se ponen en práctica de nuevo, mejorando, transformándose y generando nuevas informaciones.

Habermas (1981) plantea que el conocimiento humano está motivado por diferentes intereses constitutivos que lo constituyen y orientan:

- El primero es el interés técnico, que es el relacionado con el control y manipulación de la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas. Este es propio de las ciencias empírico-analíticas, y tiene como objetivo desarrollar los conocimientos que permitan la previsión y el control.
- El segundo es el interés práctico, que se encuentra relacionado con la comprensión y comunicación entre las personas. Además, busca interpretar y entender los significados, contextos y normas de la sociedad, y tiene como objetivo lograr consensos y fortalecer las relaciones humanas.
- El tercero es el interés emancipatorio, que se encuentra relacionado con la liberación de la opresión y superación de las condiciones que limitan la libertad humana. Este es el impulso de la crítica social. Además, busca fomentar la autorreflexión, permitir autoconciencia y generar cambios que liberen al ser humano.

En la Tabla 5 aparece una breve síntesis de cada uno de los paradigmas mencionados.

Tabla 5*Tabla resumen de los paradigmas*

Aspectos	Paradigma Positivista	Paradigma Interpretativo	Paradigma Sociocrítico
Enfoque principal	Búsqueda de objetividad y medición. La realidad es cuantificable	Comprensión de significado y la subjetividad humana	Transformación y justicia social mediante la crítica y la acción
Método	Cuantitativo (Experimentos, encuestas), con énfasis en la generalización	Cualitativo (Entrevistas y Observación)	Participativo (Investigación-acción)
Objetivo	Escribir, predecir y controlar los fenómenos mediante leyes universales	Explorar y entender las experiencias individuales y los contextos	Generar la transformación de la realidad y empoderar a los grupos oprimidos

Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis de los autores mencionados.

Después del análisis de estos paradigmas, consideramos que el que más se ajusta a nuestra investigación es el paradigma interpretativo, debido a su enfoque en la comprensión profunda de las experiencias humanas y los significados que los individuos otorgan a sus interacciones y entornos. Este paradigma supone que la realidad es subjetiva y depende de los significados y contextos culturales, ya que está influenciada por el contexto cultural y social de los individuos.

Desde la perspectiva de nuestro estudio, el paradigma interpretativo es de gran importancia, ya que nos permite comprender el sentido que los integrantes atribuyen a una realidad determinada, y en este caso a la educación inclusiva. Lo que pretendemos con este enfoque es interpretar las acciones humanas o sino la comprensión de la educación inclusiva desde la voz de los integrantes. Se trata de un enfoque inductivo y flexible. Según este enfoque, nuestro rol como investigador es comprender la realidad desde la perspectiva de quienes la viven.

2. Diseño de investigación

Según Ragin (1994):

El diseño de investigación es un plan para recoger los datos que harán posible que el investigador responda cualquier pregunta que haya planteado. El diseño de una investigación toca casi todos los aspectos de ella, desde los detalles diminutos de la recogida de datos hasta la selección de las técnicas para el análisis de estos (p. 191).

Debido a las características del contexto de nuestro estudio, hemos diseñado un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Un enfoque metodológico que permite explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados que las personas atribuyen a determinados fenómenos sociales o educativos. El objetivo principal de este diseño es describir y explorar las perspectivas, comprensiones y experiencias de los y las participantes sobre el tema de nuestro estudio. Consideramos que este tipo de diseño es importante para nuestro estudio porque se apoya en una visión interpretativa de la realidad, destacando el hecho de que los significados no son universales ni objetivos, sino más bien construidos social y culturalmente por los individuos o los y las participantes. Como lo afirma Creswell (2014), el enfoque cualitativo basado en entrevistas busca la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los y las participantes. Lo que pretendemos con este diseño es recopilar los datos a través de las entrevistas y cuestionarios realizados con un grupo específico de un colegio determinado para explorar sus experiencias y puntos de vista sobre nuestro tema de estudio.

Según Denzin y Lincoln (2011), este diseño es especialmente útil en campos como la educación y la psicología, ya que nos permite entender fenómenos sociales desde adentro, es decir desde la subjetividad de los actores involucrados. Este tipo de estudio se caracteriza por su énfasis en la comprensión contextualizada de la realidad desde la perspectiva de los y las participantes, lo que implica un proceso flexible, inductivo y centrado en el discurso.

Para llevar a cabo esta investigación, consideramos las entrevistas como técnica central de recolección de datos, ya que nos permiten acceder a las percepciones, experiencias, valores y significados que los y las participantes atribuyen a un fenómeno específico. A diferencia de los métodos cuantitativos, el enfoque interpretativo no busca generalizar resultados, sino más bien comprender la riqueza y profundidad del fenómeno en contextos particulares. Las entrevistas semiestructuradas constituyen una técnica clave, ya que combinan una guía de temas previamente definidos con la posibilidad de adaptar las preguntas en función de las respuestas

del entrevistado, favoreciendo así un diálogo más abierto y rico en matices. En este sentido, Kvale y Brinkmann (2009), hacen notar que las entrevistas semiestructuradas nos permiten una cierta flexibilidad, ya que están guiadas por una serie de preguntas abiertas.

Según Kvale y Brinkmann (2009), la entrevista cualitativa es una conversación con un propósito, orientada a obtener descripciones detalladas del mundo vivido del entrevistado, con el fin de interpretar el significado de los fenómenos descritos. Por ello, se recomienda usar entrevistas semiestructuradas o en profundidad, ya que ofrecen flexibilidad para explorar temas emergentes durante la conversación, sin perder de vista los objetivos del estudio.

En este tipo de investigación, el rol del investigador es activo y reflexivo, dado que interviene tanto en la formulación de las preguntas como en la interpretación de los datos recolectados. La finalidad no es generalizar resultados, sino profundizar en la comprensión de significados y procesos.

Por otro lado, utilizamos para nuestra investigación los cuestionarios para recolectar los datos sobre las percepciones, experiencias y opiniones del tema de nuestro estudio desde la perspectiva de los y las participantes. A diferencia de los cuestionarios en investigación cuantitativa, que suelen ser estructurados con preguntas cerradas para obtener datos numéricos, en esta investigación cualitativa, utilizamos un cuestionario más abierto, para permitir respuestas detalladas y profundas por parte de los y las participantes. En este contexto, Patton (2015) afirma que los cuestionarios cualitativos tienen la ventaja de ofrecer una visión eficiente de recogida de datos narrativos, que pueden a su vez, complementarse con las entrevistas para profundizar en las experiencias de los y las participantes. En la misma línea, Creswell (2013), nota que, en la investigación cualitativa, los cuestionarios pueden incluir preguntas abiertas diseñadas para describir las perspectivas y experiencias de los individuos y los significados que otorgan a sus experiencias.

3. Participantes

Ante todo, consideramos que es importante conocer tanto la situación geográfica como los y las participantes en nuestra investigación para entender mejor los resultados que hemos conseguido en función de los objetivos que nos habíamos propuesto. La Escuela Primaria donde hemos realizado la investigación es una escuela concertada situada en un barrio de Maluku en Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo y fue creada en 2009 por un Cardenal. La escuela cuenta con un total de 697 dicentes y un total de 13 docentes. Tanto docentes como dicentes provienen de una situación socioeconómica baja. Los y las participantes en nuestra

investigación fueron invitados a participar mediante contacto telefónico, el cual fue gestionado por el investigador mediante sus propios medios.

El objetivo perseguido por esta escuela es ayudar a la juventud congoleña de la zona a acceder a la educación, sin discriminación racial, social y tribal, para contribuir al desarrollo del país. Esta escuela organiza las enseñanzas para tres ciclos: Infantil, Primaria y Secundaria. En nuestro caso, presentamos los resultados obtenidos a través de las entrevistas y cuestionarios realizados a los y las participantes, que son: la directora de la escuela, la secretaria de la escuela, dos maestros (un hombre y una mujer) y dos alumnos (un niño y una niña). La elección no ha sido aleatoria, sino más bien intencional para hacer manifiesto el carácter paritario de la investigación.

De acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, en el presente TFM estudiamos la situación actual de la educación inclusiva en ese centro educativo a través de las experiencias y percepciones de los miembros de su comunidad educativa. Nuestro objetivo con su participación es comprender qué piensan sobre la educación inclusiva y qué consideran necesario para su implementación efectiva.

Como lo afirma Patton (2015), la selección de los y las participantes es generalmente intencionada o teórica y no aleatoria, ya que intentamos de priorizar aquellos que pueden aportar información relevante y significativa. El número de entrevistas no está predeterminado, sino que se guía por el principio de saturación teórica, es decir, cuando los datos comienzan a ser redundantes y no emergen nuevos significados.

4. Fuentes y métodos de recopilación de datos

Consideramos que las fuentes primarias de recopilación de datos para nuestro diseño cualitativo basado en entrevistas y cuestionarios son principalmente los propios participantes, ya que nos proporcionan informaciones relevantes de primera mano sobre sus experiencias, creencias, opiniones y conocimientos sobre el tema de nuestro estudio.

Para realizar la investigación es imprescindible contar con una serie de técnicas de recogida de información, así como con los instrumentos necesarios. Según Stake (2020) la recogida de datos podría surgir en el momento que comenzamos a recabar información acerca de los antecedentes de la investigación. No obstante, aunque no determine un momento exacto en el que se deba comenzar a recoger la información, sí establece una serie de recomendaciones para hacerlo, entre las que destacamos:

- Hacer un cribaje de qué temas de interés pueden abarcar las respuestas a las preguntas.
- Elaborar una lista de ítems que nos ayude a centrar la atención en puntos clave durante la recogida para que realmente sean útiles en la investigación.
- Diseñar un sistema de registro práctico, eficaz y viable.

A continuación, definimos los instrumentos y formas de registro de la información de nuestro estudio.

4.1. Instrumentos de la investigación

Las técnicas de recogida de información que hemos decidido utilizar en esta investigación se centran en la interacción verbal y escrita entre el investigador y los propios participantes y en otros métodos complementarios para enriquecer los datos recopilados. Se trata de:

a. Entrevistas individuales: Para facilitarnos la obtención de datos, hemos realizado entrevistas con las y los participantes en la investigación. Se trata de las conversaciones realizadas en profundidad entre un investigador y las personas de gran importancia dentro de los objetivos de la investigación.

Las entrevistas pueden clasificarse en tres tipos, según McKernan (1999); entrevistas estructuradas, en las que se sigue un guion de preguntas predefinidas en un orden específico; entrevistas semiestructuradas, que consideramos fundamentales para nuestra investigación, ya que se basan en una guía de preguntas clave que orientan al investigador, pero le permiten también flexibilidad para profundizar en las respuestas y formular preguntas de seguimiento; y entrevistas no estructuradas, de carácter más informal y conversacional, que fluyen según los intereses de los y las participantes.

En nuestro caso, las entrevistas semiestructuradas nos han permitido describir, analizar y comprender tanto el estado actual como las prácticas y desafíos de la educación inclusiva, desde la voz de quienes participan directamente en ella.

b. Cuestionarios: Como parte del proceso de recogida de datos, hemos utilizado cuestionarios dirigidos a los y las participantes de la investigación. Esta técnica permite obtener información estandarizada sobre percepciones, actitudes o experiencias en torno al objeto de estudio. Como lo afirman Merriam y Tisdell (2016), los cuestionarios cualitativos son herramientas valiosas que nos permiten captar las voces de los y las participantes, sobre todo cuando se busca comprender los contextos culturales o sociales específicos. Los cuestionarios pueden ser de diferentes tipos, dependiendo del grado de estructuración de las preguntas: cerrados, con

opciones de respuesta predefinidas que facilitan el análisis cuantitativo; abiertos, que permiten a los y las participantes expresar libremente sus ideas y opiniones; y mixtos, que combinan ambos formatos.

En nuestro caso, se optó por cuestionarios de tipo abierto, ya que consistieron en un plan de participación para aquellos participantes que por diversos motivos no pudieron participar de la entrevista.

4. 2. Registro de los datos

En la investigación cualitativa, el registro de datos es un proceso fundamental que consiste en recopilar, almacenar y organizar la información obtenida durante el trabajo de campo o en el contexto de estudio. Como lo afirma Creswell (2013), es importante que el investigador planifique cómo registrar los datos, ya que permite un análisis riguroso, considerando también los aspectos éticos como la confidencialidad. Por eso, Miles et al. (2014) afirman que el proceso de registro de datos cualitativos requiere una atención particular, ya que permite asegurar que la riqueza de los detalles contextuales y la complejidad de los fenómenos sean preservadas para el análisis en profundidad. Este proceso de registro puede ser de diferentes formas: notas de campo, grabaciones de audio o video, transcripciones, diarios de investigación, fotografías y documentos.

En nuestro caso, hemos desarrollado, por una parte, las grabaciones de audio y video que nos permitieron registrar las conversaciones para facilitar su posterior transcripción y análisis. Por otra parte, hemos optado por las transcripciones de las grabaciones; las cuales hemos desarrollado manualmente en idioma francés para su posterior traducción al castellano. Con ello, se facilitó el análisis del contenido verbal y escrito.

Como lo hemos señalado, para nuestra investigación, hemos elaborado un guion de preguntas para las entrevistas y un formulario para el cuestionario, hemos utilizado las mismas preguntas que hemos elaborado basándonos en el *Index for inclusion* (Booth et al. 2002). Estas preguntas nos permiten dar respuestas a nuestros objetivos planteados en este TFM. En las siguientes tablas, presentamos el dicho guion de las cuarenta preguntas que son las mismas tanto para las entrevistas como para los cuestionarios

Tabla 6

Guion de entrevista y cuestionario

Guion de la entrevista y cuestionario 1

1. ¿Qué entiendes por educación inclusiva? En cuanto a las políticas de admisión, ¿fomenta la escuela activamente la asistencia de todos los alumnos de la localidad, independientemente de sus características o necesidades específicas? ¿Cómo se traduce esto en la práctica en una asistencia inclusiva?
2. ¿Cómo garantiza la administración que los recursos socioeconómicos y administrativos se asignan equitativamente para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, teniendo en cuenta cualquier barrera socioeconómica?
3. ¿De qué oportunidades de desarrollo profesional disponen los profesores para mejorar su práctica en apoyo de la inclusión y la diversidad? ¿Cómo se evalúa el impacto de esta formación en el aprendizaje?
4. ¿Cómo fomenta la dirección una cultura escolar integradora en la que el personal, los alumnos y las familias compartan una ética integradora? ¿Qué iniciativas garantizan que todos se sientan bienvenidos?
5. ¿Cómo se controlan y analizan los casos de absentismo y expulsión? ¿Qué medidas se ponen en marcha para mantener la asistencia y reducir la exclusión escolar?
6. ¿Cómo colabora la dirección con las instituciones locales para mejorar la participación y el aprendizaje de los alumnos de diversos orígenes?
7. ¿Qué adaptaciones se ponen en marcha para los alumnos con necesidades educativas especiales (discapacidades, dificultades de aprendizaje, etc.)? ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta a la hora de aplicar estas adaptaciones?
8. ¿Qué mecanismos de comunicación y colaboración existen entre la escuela, las familias y la comunidad para fomentar un enfoque participativo de la gestión educativa?
9. ¿Cómo evaluaría la eficacia de las políticas actuales de la escuela en materia de inclusión y equidad? ¿Qué cambios o mejoras le gustaría ver?
10. En su opinión, ¿cuáles son los principales obstáculos para la educación inclusiva en su escuela? ¿Qué recomendaciones haría para mejorar la situación?

Nota. Elaboración propia a partir del *Index for Inclusion* (Booth et al. 2002).

Tabla 7

Guion de entrevista y cuestionario

Guion de entrevista y cuestionario 2

1. ¿Qué es la educación inclusiva para ti? ¿Cómo se gestiona la información sobre los nuevos alumnos y sus familias? ¿Es accesible para todos, independientemente del idioma o la discapacidad?
2. ¿Cuáles son los procedimientos de registro y gestión de la información socioeconómica de los alumnos? ¿Cómo se utilizan estos datos para fomentar su participación?
3. ¿Cómo garantiza la secretaría una comunicación eficaz entre la escuela, las familias y los posibles intérpretes para fomentar la participación de las familias no francófonas?
4. ¿Qué procedimientos existen para garantizar la accesibilidad física de la escuela y de la información para las personas con movilidad reducida o necesidades especiales?
- 5) ¿Cómo se organizan los expedientes de los alumnos, en particular en lo que respecta a las necesidades educativas especiales y las adaptaciones necesarias?
- 6) ¿Cómo apoya la secretaría la organización de reuniones y actos inclusivos destinados a implicar a todos los miembros de la comunidad escolar, a pesar de las barreras socioeconómicas o culturales?
7. ¿Qué medidas se adoptan para garantizar la confidencialidad y la seguridad de los datos administrativos de los alumnos y del personal?
8. ¿Cómo gestiona la secretaría las solicitudes de medidas especiales para alumnos con discapacidad o necesidades especiales?
9. ¿Qué herramientas o tecnologías se utilizan para mejorar la gestión de la información administrativa y la comunicación con las familias?
10. ¿A qué retos se enfrenta en el desempeño de sus tareas administrativas en relación con la inclusión y la equidad en la escuela? ¿Qué recomendaciones haría para mejorar la situación?

Nota. Elaboración propia a partir del *Index for Inclusion* (Booth et al. 2002).

Tabla 8

Guion de entrevista y cuestionario

Guion de entrevista y cuestionario 3

1. ¿Qué es la educación inclusiva para ti? ¿Cómo garantiza que sus clases sean accesibles para todos los alumnos, teniendo en cuenta sus orígenes socioeconómicos y culturales?
2. ¿Cómo fomenta la participación activa de todos los estudiantes, incluidos aquellos que encuentran barreras para el aprendizaje? ¿Utiliza grupos heterogéneos?
3. ¿Cómo adapta su enseñanza y evaluación para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, en particular de aquellos con necesidades educativas especiales o que aprenden lingala como segunda lengua?
4. ¿Cómo fomenta el apoyo mutuo y la colaboración entre los estudiantes de su clase, teniendo en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje y los orígenes socioeconómicos y culturales?
5. ¿Cómo trabaja en colaboración con otros profesores y profesionales de apoyo para adaptar sus prácticas docentes?
6. ¿Cómo gestiona la disciplina en el aula para fomentar el respeto mutuo y mantener la presencia y la participación de todos los alumnos?
7. ¿Qué medios didácticos utiliza para apoyar el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales o procedentes de entornos desfavorecidos?
8. ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza inclusiva y qué soluciones ha puesto en marcha para superarlas?
9. ¿Cómo evalúa el impacto de la formación continua en su capacidad para enseñar a una población estudiantil diversa?
10. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar la inclusión y la participación de todos los alumnos en su centro?

Nota. Elaboración propia a partir del *Index for Inclusion* (Booth et al. 2002).

Tabla 9

Guion de entrevista y cuestionario

Guion de entrevista y cuestionario 4

1. ¿Te sientes bienvenido y seguro en la escuela? ¿Hay momentos en los que te sientes excluido?
2. ¿Crees que tus profesores te escuchan y tienen en cuenta tus opiniones? ¿Puedes expresar tus opiniones sobre la vida escolar?
3. ¿Te resulta fácil entender las clases? ¿Recibes la ayuda que necesitas cuando tienes dificultades?
4. ¿Los alumnos se ayudan entre sí en clase? ¿Te sientes cómodo pidiendo ayuda a tus compañeros?
5. ¿Hay momentos en los que algunos alumnos son excluidos o no pueden participar en determinadas actividades? ¿Qué se podría hacer para que todos participaran?
6. ¿Crees que el colegio trata a todos los alumnos con respeto, sean cuales sean sus diferencias? ¿Qué hace para combatir el acoso escolar?
7. ¿Hay actividades escolares o extraescolares que te ayuden a aprender mejor y a sentirte incluido? ¿Cuáles?
8. ¿Tienes acceso a recursos adicionales si tienes dificultades (apoyo, ayuda de los profesores, etc.)?
9. ¿Cómo describirías las relaciones con tus compañeros de clase? ¿Te sientes respetado y apoyado?
10. ¿Qué sugerencias harías para mejorar tu experiencia escolar y la de tus compañeros?

Nota. Elaboración propia a partir del *Index for Inclusion* (Booth et al. 2002).

5. Técnicas de análisis de datos

Digamos que cuando hablamos de las técnicas de análisis de datos, se trata generalmente de la organización de datos (transcripción, transferencia y procesamiento de los datos en software de análisis), de la lectura, relectura y divisiones (en temas, categorías y códigos), de representaciones visuales (en tablas, mapas conceptuales e imágenes), y de la cuantificación o procesamiento de estadístico de los datos.

De esta manera, una vez conocidas las técnicas e instrumentos de obtención de información, como bien comenta Stake (2020), es imprescindible establecer las técnicas que utilizaremos para analizar e interpretar los datos obtenidos. Este mismo autor no determina un momento específico en el que comenzar a analizar la información, pues defiende que “analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (Stake, 2020, p.67). Así pues, a continuación, exponemos de qué manera analizamos e interpretamos los datos que obtuvimos en la investigación, fusionando las ideas que Gómez-Núñez et al. (2020) y Sabariego-Puig (2023):

1. Categorización: Realizamos varias lecturas de las transcripciones de las entrevistas y nuestras anotaciones (cuaderno de investigación) para poder diferenciar en grandes bloques la información que aporta. Después, concretamos los niveles (temáticas) a medida que reestructuramos las categorías con posteriores lecturas. Para ello, usamos un esquema que nos facilita una visión estructurada de los resultados. De esta manera, cada nivel (temática) cuenta con información recogida con distintos instrumentos y técnicas. Con esta técnica, comenzamos por organizar la información recogida en categorías amplias, las cuales surgieron de las preguntas de la investigación y del marco teórico que hemos utilizado.

2. Codificación: le otorgamos un código a cada categoría, relacionada a la teoría de la educación inclusiva, en una tabla llamada “Sistema de categorías”. En otras palabras, para este proceso asignamos etiquetas o códigos a los segmentos del texto dentro de las transcripciones. Y estas etiquetas representan ideas o conceptos más relevantes del estudio. Tratamos de leer las transcripciones, línea por línea buscando unidades de significado que representan lo leído con nuevas ideas que consideramos importantes. Para ello, los programas como ATLAS.ti nos ayudan a facilitarnos este proceso de codificación.

3. Análisis de categorías: Se realiza una síntesis de la información que aporta cada categoría, triangulando las distintas fuentes de obtención de información (entrevistas y cuestionarios).

De esta manera, contamos con una serie de resultados sintetizados y analizados, que utilizamos para reforzar o contrastar los estudios de la literatura; y pudiendo dar respuesta (o no) a nuestras preguntas de investigación.

Concretamente, para la realización de este proceso de análisis de los datos, hemos hecho una codificación deductiva, ya que partimos de nuestro marco teórico o de nuestras preguntas de investigación predefinidas para guiar nuestro proceso de categorización de los datos obtenidos.

Esto es fundamental puesto que nosotros sabíamos qué es la educación inclusiva y nuestra tarea en esta investigación ha consistido en recoger los distintos puntos de vista de las y los participantes. Para ello, hemos realizado tres categorías y algunas subcategorías, basándonos en los objetivos de nuestro estudio: 1) Prácticas inclusivas, 2) Desafíos de la educación inclusiva y 3) Educación inclusiva. En la siguiente tabla 6, presentamos las dichas categorías junto con las subcategorías, que nos ayudarán para el análisis de los resultados obtenidos.

Tabla 10*Las categorías de análisis*

Categorías	Subcategorías
Prácticas inclusivas	Grupos heterogéneos Todo el alumnado en el mismo aula Inclusión familiar y comunitaria
Desafíos de la educación inclusiva	Pobreza Infraestructura Falta de formación docente Discriminación
Educación inclusiva	Presencia Participación Aprendizaje

Nota. Elaboración propia

Después de este proceso de categorización de los datos desde la transcripción de los resultados obtenidos en las entrevistas y los cuestionarios, hemos realizado el sistema de codificación para facilitar la comprensión del análisis. Es lo que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 11*El sistema de codificación*

Técnicas de recogida de datos	Código asignado a la técnica	Código del instrumento
Entrevistas	E	E1 E2 E3 E4
Cuestionarios	C	C1 C2 C3 C4

Nota. Elaboración propia.

6. Cuestiones ético-metodológicas

Como en nuestra investigación intervienen sujetos, contamos tanto con los criterios de rigor por los que se rige nuestra investigación, como con las cuestiones ético-metodológicas de los participantes (Castillo y Vásquez, 2003; Stake, 2020).

Así pues, a continuación, exponemos los criterios que evalúan el rigor de nuestra investigación, así como las estrategias que utilizamos para favorecer su cumplimiento. Ambos aspectos están extraídos de Castillo y Vásquez (2003) y Hernández-Sampieri et al. (2014):

a. Credibilidad: Se obtiene cuando los resultados de la investigación son validados por las personas que participaron en la misma. Para ello, optamos por una posición neutral (evitando opiniones o creencias) frente a la recogida e interpretación de datos, verificando con los participantes (adultos y niños) la intencionalidad de sus intervenciones; triangulamos la información recogida; describimos de forma detallada, profunda y completa todo el proceso; reflexionamos y comparamos la teoría que surja con la existente; y, por último, mostramos los aspectos a mejorar en futuras investigaciones (limitaciones).

b. Confirmabilidad: Se da cuando se interpretan o analizan los datos con la mayor neutralidad posible. Con el fin de realizar este criterio, tenemos en cuenta los mismos aspectos que, para favorecer la credibilidad, aunque haciendo hincapié en la objetividad de los investigadores.

c. Transferibilidad o aplicabilidad: Hace referencia a la posibilidad de obtener resultados similares en otros contextos semejantes. Para poder cumplir este criterio, describimos con precisión todos los detalles de la investigación: participantes, ambiente, horarios...

Por otro lado, los principios fundamentales para la investigación que se llevarán a cabo serán los extraídos y adaptados del artículo *Nuremberg Code Washington OHRS*, recogidos y expuestos por Opazo-Carvajal (2011):

1) El consentimiento voluntario del participante, debiendo de poseer plena capacidad legal para darlo libremente y sin intervención de elementos de fuerza, fraude, engaño, coacción y/o coerción.

2) La intervención debe tener como producto final resultados provechosos para la sociedad.

3) La intervención debe diseñarse y basarse en los resultados e información del conocimiento previo del objeto de estudio.

4) Evitar posibles efectos negativos en el ámbito físico y mental del objeto de estudio que pueda ser derivado de la investigación.

5) Durante el curso de la investigación, los participantes deben tener la facultad para finalizarlo cuando deseen, al igual que el investigador responsable.

d. El anonimato: En la investigación cualitativa, el anonimato se refiere a la protección de la identidad de los participantes en una investigación. Esto significa que la información proporcionada por los participantes no puede ser vinculada a sus nombres reales ni a ningún dato que los identifique de manera directa o indirecta. Como lo afirman Orbe (2001), el anonimato asegura que los participantes no puedan ser identificados en ningún informe o publicación resultante de la investigación o estudio.

CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo de nuestro TFM, vamos a exponer los resultados obtenidos en nuestra investigación a través de los instrumentos de recogida de datos utilizados: entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Para ello, damos explicaciones a las tres categorías establecidas: 1) Prácticas inclusivas, 2) Desafíos de la educación inclusiva y, 3) Educación inclusiva. Concluiremos este capítulo con la discusión.

1. Prácticas inclusivas

En este punto, queremos conocer los puntos de vista sobre las prácticas inclusivas desde la voz de las y los participantes, basándonos en las tres subcategorías que hemos creado: 1) Grupos heterogéneos, 2) Todo el alumnado en el mismo aula y 3) Inclusión familiar y comunitaria. Este acercamiento nos permite realizar un análisis profundo de los resultados obtenidos.

1. 1. Grupos heterogéneos

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, los grupos heterogéneos se refieren a la agrupación de los alumnos y alumnas en el aula, donde los alumnos presentan una variedad de características, habilidades e intereses en el aprendizaje. Se trata de que el docente consiga organizar a los alumnos y alumnas en diversos grupos para realizar las actividades del aprendizaje. Lo que se busca es aprovechar la diversidad del alumnado para enriquecer el aprendizaje de todos. Los beneficios de los grupos heterogéneos es el desarrollo de la colaboración, el aprendizaje entre iguales y la interacción entre los miembros para facilitar el aprendizaje.

En contexto de nuestro estudio, constatamos que la mayoría de los entrevistados y cuestionados, describen a los grupos heterogéneos como una manera para los alumnos y alumnas de trabajar en común, atendiendo a la diversidad. Esto se manifiesta en que la escuela inscriba a todos los estudiantes locales, sin discriminación. Es lo que podemos constatar en la siguiente cita:

La escuela inscribe a todos los alumnos de la localidad sin discriminación, en la inscripción de todos los alumnos (C1).

Según esta cita, podemos ver que el objetivo perseguido con esta manera de entender la escuela es ayudar a los jóvenes a desarrollarse plenamente. Por eso, la escuela apoya a todos los alumnos sin discriminación, fomentando siempre la coherencia entre todos. Es lo que uno de los entrevistados afirmó:

Nosotros debemos unirnos y formar un todo. Esta unidad favorece la cohesión del grupo. La relación con los compañeros es buena y a veces mala, como puede ser para cualquier grupo (E4).

Aquí, el entrevistado, describe como viven las relaciones interpersonales. De esta manera se adapta el aprendizaje y se ofrece el apoyo a los diferentes alumnos y alumnas del grupo para dar a cada uno lo que necesite. Es así, que contesta uno de los entrevistados:

Para nuestra nueva adaptación, debemos contar con los recursos adecuados de apoyo educativo, físico y material, por lo tanto, medios financieros. Esto indica la necesidad de adaptar el apoyo a los diferentes alumnos (E1).

La creación de los grupos heterogéneos es por tanto una clave para implementar con éxito la educación inclusiva. Esto, desde la perspectiva de los entrevistados y cuestionados, se manifiesta en los contactos permanente con los alumnos y su entorno. De esta manera se fomenta el apoyo mutuo y la colaboración entre los estudiantes de su clase, teniendo en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje y los orígenes socioeconómicos y culturales. Lo que se describe aquí es como se puede vivir la heterogeneidad de los grupos dentro del aula:

Para aprender mejor dentro de un grupo, es importante ayudarse, considerándose, uniéndose y metiendo al lado nuestros orígenes, nuestros niveles de vida socioeconómicos y formamos un todo (E3).

Acorde a ciertas circunstancias, conociendo los casos particulares, enseñando a los docentes a cuidar a todos los nuestros alumnos, especialmente a aquellos con necesidades especiales. Es importante que los profesores presten especial atención a los alumnos con necesidades particulares (E2).

Para fomentar el respeto y la unidad entre los miembros de los grupos, uno de los cuestionados nos reveló lo siguiente:

Debemos respetar siempre las normas de orden interior de la escuela, custodiar los estudios en sentido estricto, mantenernos concentrados, amar, respetar, guardar celosamente nuestros documentos escolares, proteger los muebles e inmuebles de nuestra escuela (C4).

1. 2. Todo el alumnado en el mismo aula

Después de haber presentado la heterogeneidad del alumnado, en este punto, los resultados obtenidos destacan el hecho de que las prácticas inclusivas encaminan a unir y considerar a todos los alumnos como un grupo coherente. Por eso, “se anima a los profesores a dejar de lado los antecedentes y los niveles socioeconómicos de los estudiantes para educarlos como un todo” (C3). Esto se deja reflejar en la siguiente cita:

Los profesores están capacitados para conocer los casos especiales y brindar atención específica a todos los estudiantes (E2).

Tener a todo el alumnado en el mismo aula es fundamental y se considera un objetivo central. Esto fomenta un entorno de aprendizaje donde cada alumno, independientemente de sus necesidades, se siente valorado, participando plenamente en el proceso de aprendizaje. Es una manera de eliminar las barreras, ya que la inclusión en el aula regular permite normalizar la diversidad y romper con la exclusión, segregación e integración. Por eso, “la escuela busca siempre soluciones para atender a todos” (E2). ¿De qué manera? Lo afirma uno de los entrevistados:

Por ejemplo, ayudando a los estudiantes con discapacidades físicas a llegar a la escuela o ubicando a los estudiantes con problemas de visión o audición en los mejores lugares para la enseñanza (E2).

También se menciona el uso de dos idiomas, francés y lingala, como forma de abordar la diversidad (C3).

Por parte de los estudiantes, esto se observa en “la existencia de una aspiración a unirse y formar un todo” (C4).

Sin embargo, esta ambición significativa de acoger y unir a todos los estudiantes no solamente en la escuela, sino también el mismo aula, se enfrenta a importantes dificultades materiales y financieras, como pueden ser “la falta de aulas adecuadas que hace que sea difícil acomodar a todos los estudiantes, especialmente a los estudiantes con necesidades especiales” (C1). “Por eso se hacen recomendaciones para asegurar recursos financieros para construir aulas y latrinas adecuadas para todos los estudiantes, incluidos arreglos específicos para los estudiantes con discapacidades físicas” (C1).

1. 3. Inclusión familiar y comunitaria

Desde el punto de vista de las prácticas inclusivas, hablar de la inclusión familiar y comunitaria no significa simplemente integrar a las personas o grupos que han sido excluidos, sino más bien se trata de transformar las políticas, estructuras y prácticas existentes para que todos se sientan valorados y respetados. Por eso, en los resultados de nuestra investigación se afirma lo siguiente:

La escuela establece marcos de diálogo y reuniones entre el personal y las familias para discutir y encontrar puntos en común donde todos sean bienvenidos. Se considera, por tanto, importante la colaboración con los padres (C1).

Desde esta perspectiva, casi todos los entrevistados y cuestionados demuestran la importancia de la colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad para garantizar un ambiente inclusivo. Para ello, uno de los cuestionados afirmó lo siguiente:

La escuela se compromete a mantener contacto frecuente con los padres y monitorear la salud de todos los estudiantes (C1).

Se organizan reuniones y comunicaciones con los padres (C1)

La dirección del colegio colabora siempre y en la medida de lo posible con el comité de los padres y todos los padres a través de los cuadernos de comunicación, los teléfonos, las reuniones con los padres y comunicaciones en las iglesias (C1).

Esta manera de plantear el problema se fundamenta en el hecho de que cada familia es única. Por esta razón, se explicó que “la información de los estudiantes es siempre confidencial y cuentan con un cuaderno para registrar y gestionar la información socioeconómica” (C2). Por eso, este contacto permanente con las familias permite identificar las necesidades de cada uno de los estudiantes para proporcionar apoyos necesarios. Esto fomenta que todas las personas tengan la oportunidad de participar activamente en la vida de la comunidad:

Estos datos se utilizan para fomentar la participación de los padres y conocer sus direcciones (...) Mediante la búsqueda, el profesor puede descubrir el idioma que habla la familia para transmitir mejor el mensaje. Esto es el beneficio que nos sugiere la comunicación familiar (C2).

Por tanto, las prácticas inclusivas en el ámbito familiar y comunitario buscan garantizar los principios de igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad, participación plena y apoyo individualizado. En este punto podemos escuchar opiniones en el centro como esta:

Todos los estudiantes asisten moralmente a eventos o reuniones inclusivas que se organizan, y los padres están informados y participan también activamente en las preocupaciones comunes (C2).

Y para hacer activa y efectiva esta comunicación, “se utilizan los libros de comunicación e invitación a los padres” (C2).

Por otra parte:

Los docentes mencionan la organización de capacitación y la creación de una red local para acercarse a las familias, formada por células de base y unidades didácticas (...) Pero una de las soluciones encontradas a las dificultades es la colaboración con los padres (E3).

Con este acercamiento, podemos constatar que los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que la escuela busca siempre, para mantener el diálogo con las familias y la comunidad, un sitio donde todos puedan ser acomodados, un sitio que incluye la aceptación del profesorado y la organización de diálogos o reuniones entre personal, estudiantes y familias. Por eso las comunicaciones en las iglesias también se mencionan como un medio de comunicación. También las autorizaciones de los padres (que presentamos en los anexos de este trabajo) para la participación de sus hijos en esta investigación sobre la educación inclusiva, demuestra también una forma de colaboración e información de las familias a las actividades escolares.

2. Desafíos de la educación inclusiva

En este presente punto, tratamos de presentar los desafíos de la educación inclusiva; los cuales nos han sido revelados por los mismos participantes en nuestra investigación. Los desarrollaremos partiendo de las siguientes subcategorías que hemos categorizado: 1) Pobreza, 2) Infraestructura, 3) Falta de formación docente y 4) Discriminación.

2. 1. Pobreza

La mayoría de los entrevistados y cuestionados hacen notar que la pobreza constituye una barrera significativa a la implementación efectiva de la educación inclusiva. Es un desafío que

exige compromiso y comprensión de las realidades que enfrentan los niños y sus familias. Los resultados obtenidos identifican las dificultades financieras y materiales como un desafío para la implementación de la educación inclusiva. Se afirman explícitamente que “los recursos no se asignan de manera justa” (E1). Esto contribuye a este desafío.

Constatamos que los resultados describen una situación donde la falta de recursos financieros y materiales es un desafío importante y considerable, limitando, por tanto, la capacidad de la escuela para brindar infraestructura, el equipamiento y las adaptaciones necesarias para fomentar una educación integral, particularmente en un contexto de la educación inclusiva. Estas dificultades se manifiestan concretamente en una falta general, considerada enorme, de material didáctico, de clases, así como una falta de mobiliario y de inmobiliario. Concretamente se afirma lo siguiente:

Las dificultades son enormes. En particular se necesitan sillas y lugares especiales para los estudiantes. Se necesita dinero para construir las clases adaptadas a los estudiantes con discapacidades físicas, y comprar los mobiliarios adaptados a su nivel (E1).

Por tanto, los resultados muestran que, para satisfacer las realidades de la educación inclusiva, es importante destacar la necesidad de recursos financieros para la adaptación de la educación de todos los estudiantes. Esto incluye específicamente lo siguiente, como lo afirmó uno de los cuestionados:

Se necesita dinero para construir aulas adaptadas para discapacidades físicas y para comprar mobiliario adaptado al nivel de los estudiantes (C2).

La mayoría de los entrevistados y cuestionados señalan como una barrera para la inclusión en la escuela la falta de los recursos financieros. También, las personas participantes señalan que se trabaja actualmente con recursos muy limitados y que operan con los medios disponibles que se presentan como solución actual. Sin embargo, “para lograr cambios y mejoras significativas son necesarias posibilidades financieras” (C1).

Por eso, en los resultados obtenidos, se hacen algunas recomendaciones que pueden ayudar a la implementación de la educación educativa en un contexto caracterizado por la pobreza:

Las recomendaciones que se hacen son las necesidades materiales, enumerando, entre otras aulas y latrinas adecuadas para todo el alumnado, material didáctico apropiado, un punto de agua, una sala de ordenadores, etc.

Para las personas entrevistadas, la pobreza, entendida como falta de recursos financieros y materiales, representa un obstáculo importante y considerable para la plena implementación de la educación inclusiva, limitando la capacidad de la escuela para proporcionar la infraestructura, el equipamiento y las adaptaciones necesarias, en particular para los estudiantes con necesidades especiales.

2. 2. Infraestructura

Los resultados obtenidos de nuestra investigación indican que la infraestructura representa un desafío importante para la implementación de la educación inclusiva. La infraestructura presenta obstáculos significativos para lograr e implementar una educación verdaderamente inclusiva. Los resultados demuestran que este desafío se manifiesta de diversas formas, afectando tanto a las instalaciones físicas como a los equipos y recursos materiales necesarios para una enseñanza eficaz y equitativa.

De estos desafíos se mencionan explícitamente “las dificultades financieras y materiales” (E1). Por esta razón, se advierte que “los recursos no se asignan de manera justa” (E1). En este contexto, se constata que existen pocos edificios, de los cuales no cuentan con las normas para adaptar el acceso para todos los estudiantes, sobre todo los que tienen necesidades físicas. Por ejemplo, no hay baños adaptados ni rampas; lo que dificulta la participación de estudiantes a movilidad reducida. Esta es la dificultad que encuentra uno de los estudiantes en silla de ruedas, que tiene dificultad para acceder a su aula. Es lo que afirman los mismos participantes:

No contamos con salas apropiadas para ayudar a los estudiantes a entrar y a salir del aula (C1). Mencionamos la falta de materiales didácticos, de aulas, falta de mobiliario y de inmuebles (C3).

Casi todos los y las participantes identifican la debilidad de la infraestructura y la falta de recursos materiales como grandes obstáculos, requiriendo importantes inversiones para la construcción o adecuación de locales, (aulas, latrinas, puntos de agua, oficinas, salas especializadas), la adquisición de mobiliario adecuado y compra de materiales y útiles didácticos. Por esta razón se menciona “la necesidad de proteger los muebles y los inmuebles existentes” (C4).

En el contexto de nuestro estudio, la mayoría de los y las participantes indican que la infraestructura y los materiales de enseñanza representan un verdadero obstáculo o sino un déficit importante y significativo, que afecta, por tanto, su capacidad para ofrecer una educación

plenamente inclusiva. Por eso, identifican como problemas, varios aspectos específicos de la infraestructura, entre otros:

Falta general de medios físicos y materiales didácticos adecuados (C1).

Falta de aulas y mobiliario. La dificultad es tan grande que mencionamos la necesidad de asientos de autobús y asientos especiales para los estudiantes con discapacidad (E2).

De los resultados obtenidos, constatamos que los participantes convergen en el hecho de que las aulas existentes, por ejemplo, no son suficientes para lograr una educación más inclusiva. Por tanto, se requiere la construcción de aulas adaptadas, especialmente para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para mostrar la gravedad de las dificultades que representa la infraestructura, uno de los cuestionados plantea algunas recomendaciones que se podría tener en cuenta para mejorar la situación, entre ellas “sala de informática, sala de juegos para todos los estudiantes y pensar en la instalación de la electricidad mediante incluso paneles solares. También pensar en la construcción de despacho administrativo adecuado” (C1).

Por tanto, recogiendo los puntos de vistas de tanto los entrevistados como los cuestionados, vemos que la infraestructura es un verdadero déficit para la implementación de la educación inclusiva. Es un desafío que impacta directamente en la capacidad de la escuela para adaptarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes. Por eso uno de ellos nos comunicó lo siguiente:

La falta de los recursos financieros se identifica como el principal obstáculo para realizar las mejoras deseadas y poder registrar cambios. Por esta razón, considerando las dificultades, trabajamos con los medios muy limitados con los que cuenta la escuela (E1).

En definitiva, los resultados obtenidos destacan que la infraestructura inadecuada, la falta de los materiales educativos y la falta de mobiliario y adaptaciones específicas, como aulas, latrinas, un punto de agua y libros adaptados, dificultan la implementación de la educación inclusiva y limitan el potencial de la escuela para ser plenamente inclusiva, especialmente para estudiantes con discapacidades.

2. 3. Falta de formación docente

En esta subcategoría, queremos recoger los puntos de vista de los mismos participantes sobre cómo la falta de formación docente puede dificultar la implementación efectiva de la educación inclusiva. Para mostrar cuanto es importante la formación docente, dos de los cuestionados empiezan diciendo lo siguiente:

La formación continua la organiza la escuela y sus socios. El impacto de estos cursos de formación se considera positivo, ya que contribuye mucho al desempeño y dominio de los docentes. Por tanto, esto sugiere que existe una forma de educación continua bien establecida dentro de la escuela (C1).

También es importante la organización de la formación, sobre todo mediante la creación de unidades locales y unidades de enseñanza (C3).

Sin embargo, cuando se les hemos preguntado por las necesidades que pueden tener para la implementación efectiva de la educación inclusiva, mencionan en los resultados la formación continua entre los elementos como materiales didácticos y condiciones de vida del personal docente. Esta manera de pensar al mencionar la formación continua como desafío para la implementación de la educación inclusiva nos lleva a comprender que el acceso o sino la falta de formación docente representa un desafío considerable y una necesidad importante, al mismo tiempo que los recursos físicos.

Aunque en los resultados los y las participantes mencionan algunos aspectos importantes relacionados con la educación inclusiva, como pueden ser “la recepción o sino la inscripción en la escuela de todos los estudiantes, sin discriminación” (C1), “atención especial a los estudiantes con necesidades específicas -discapacidades físicas o problemas de visión y de audición- la adaptación de locales y mobiliario” (E2), o “teniendo en cuenta los orígenes y los niveles socioeconómicos de cada uno de los estudiantes” (C3), constatamos que no explican directamente de qué manera la falta de la educación continua pueda limitar específicamente la capacidad de los docentes para implementar eficazmente estas prácticas inclusivas.

De esta manera, podemos decir que el hecho de que los y las participantes consideren la formación continua como una necesidad o un desafío implica que la falta de habilidades o de conocimientos necesarios para abordar eficazmente la diversidad de las necesidades de los estudiantes y dar respuestas a cada uno de ellos, es un desafío importante que hay que tener en cuenta para la implementación de la educación inclusiva.

Esta consideración demuestra que la formación es casi inaccesible para todos y todas, lo que constituye un obstáculo para la educación inclusiva y la práctica docente, incluso en el contexto de la recepción y acogida de todos los estudiantes en la escuela. Por eso, dentro de las recomendaciones que hicieron para mejorar la inclusión y la participación de todos los alumnos en la escuela, uno de los cuestionados afirmó lo siguiente:

Necesitamos los materiales didácticos, los útiles escolares (libros), la formación continua y las condiciones de vida del profesorado (C3).

2. 4. Discriminación

En cuanto a la discriminación, los resultados demuestran que la escuela donde hemos realizado la investigación está diseñada fundamentalmente para evitar la discriminación y promover, por tanto, la inclusión como parte de sus objetivos fundamentales y funciones principales. Para ello, dos de los entrevistados afirman lo siguiente:

Todos los alumnos de la localidad son inscritos sin discriminación (E1)

También la escuela se describe como un objeto de apoyo para la juventud congoleña en general sin discriminación racial, social o tribal (E3).

En este contexto, constatamos que los resultados mencionan la importancia de la inclusión. Esto se manifiesta concretamente en las respuestas de uno de ellos:

La inclusión se aplica aceptando a los profesores, organizando el diálogo o los encuentros entre el personal, alumnos y familias, buscando siempre el acuerdo entre todos y creando un ambiente saludable donde todos sean bienvenidos (E1).

Como lo podemos ver, los resultados demuestran que los y las participantes trabajan para la inclusión, intentando evitar la discriminación. Para ello, “hacen uso de varios idiomas, como francés, lingala y lenguas maternas para facilitar la comunicación, sobre todo con los nuevos alumnos (E2). Por esta razón “se les pide a los profesores una atención especial a los casos particulares e instrucciones para brindar una atención especial a todos los alumnos. Existen muchas soluciones para ayudar a los estudiantes con discapacidades físicas a acceder a la escuela” (C2). “También los alumnos se sienten bien atendidos y seguros” (C4). “Al encontrar soluciones para todos, se ayuda a las personas con discapacidad física al llegar a la escuela y al salir (C2).

De esta manera, los resultados destacan el hecho de que la escuela tenga como principios fundamentales la no discriminación y la inclusión para identificar la discriminación como un problema o decepción o sino desafío que dificulta la educación inclusiva. Por eso, en las recomendaciones, uno de los cuestionados afirma:

Los problemas que se mencionan están sobre todo relacionados con la falta de recursos financieros y materiales, la infraestructura, el mobiliario y el equipamiento educativo (C2).

3. Educación inclusiva

En esta tercera y última categoría queremos recoger los puntos de vista de los mismos participantes en la investigación sobre lo que piensan ellos de la educación inclusiva. Lo hacemos desarrollando estas tres subcategorías: 1) Presencia, 2) Participación y, 3) Aprendizaje.

3. 1. Presencia

En los resultados obtenidos en nuestra investigación, constatamos que esta subcategoría de la educación inclusiva como categoría se deja reflejada de manera significativa a través de distintos aspectos, como el acceso físico, la recepción o sino la inscripción de todos los estudiantes y el reconocimiento de todos los estudiantes en la misma escuela.

Por tanto, la noción de la presencia en los resultados obtenidos se refleja en el hecho de que la escuela trabaja de manera que todos los estudiantes sean aceptados y se sientan físicamente bienvenidos en la escuela, sin discriminación alguna. Esto se manifiesta en el compromiso de la escuela que consiste en garantizar que cada uno de los estudiantes sea bienvenido. Es lo que nos afirmó uno de los entrevistados:

En cuanto a la presencia, la escuela fomenta el acceso y la matriculación sin discriminación. La escuela inscribe a todos los estudiantes locales sin discriminación. La escuela busca siempre encontrar un ambiente saludable donde todos sean bienvenidos (E1).

Desde esta perspectiva, los resultados demuestran que el objetivo de la escuela es ayudar a la juventud, sin discriminación racial, social ni tribal a tener todos acceso a la educación de calidad. Esto es fundamental para garantizar la presencia de todos y todas en la escuela.

Para ello, los y las participantes coinciden en el hecho de que se ha de fomentar adaptaciones físicas para facilitar la asistencia en clase de todos los estudiantes. Destacan la necesidad de

adaptar el entorno físico para facilitar la asistencia de los estudiantes, sobre de aquellos con necesidades especiales:

Ayudamos a los discapacitados a llegar a la escuela, buscando solución para cada uno de ellos (C2).

Como recomendaciones para mejorar la accesibilidad a la escuela de todos los estudiantes, necesitamos la construcción de aulas y latrinas adecuadas para todos los estudiantes (C1).

Consideramos fundamental la construcción de clases adaptadas para personas con discapacidad física, la compra de muebles adaptados a su nivel, la búsqueda de lugares especiales para los estudiantes con necesidades especiales (C2).

Consideramos que estas adaptaciones tienen como objetivo fundamental, eliminar los obstáculos físicos a la presencia de los estudiantes en la escuela y en aulas. La presencia en la escuela es fundamental para fomentar una educación más inclusiva. Hay que sentirse bienvenido y seguro en la escuela es esencial para garantizar la asistencia regular pacífica de los estudiantes. Por eso uno de los cuestionados afirmó que “siempre nos sentimos bienvenidos y seguros en la escuela” (C4). Por esta razón, la escuela trabaja siempre por fomentar un entorno acogedor y seguro.

Esta presencia se manifiesta también por la inclusión social y lingüística, ya que la escuela utiliza el francés, le lingala y lenguas maternas, reconociendo, por tanto, la diversidad lingüística de la zona. Por eso, afirma uno de los participantes en la investigación:

Destacamos la importancia de apoyarnos y unirnos unos a otros, dejando de lado las diferencias de origen y el nivel socioeconómico de cada uno de nosotros (C4).

Esta manera de entender las cosas fomenta el sentido de pertenencia y refuerza la presencia como elemento fundamental para que cada uno de los miembros de la comunidad educativa se sienta bienvenido y seguro. Por eso, en el organigrama de la escuela se reconoce la presencia de los estudiantes en la escuela como aspecto fundamental para la educación inclusiva. También los formularios de consentimiento que firmaron los y las participantes y los documentos de autorización que firmaron los padres/tutores de los estudiantes que participaron voluntariamente en nuestra investigación son una muestra significativa de su implicación y presencia en iniciativas relacionadas con la inclusión.

3. 2. Participación

En el contexto de nuestra investigación, los resultados obtenidos destacan el hecho de que la participación es un elemento significativo para la educación inclusiva. Esta participación se manifiesta a través de la interacción y la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad escolar (dirección de la escuela, docentes, estudiantes y familias). Todos los miembros se sienten involucrados y participan activamente a la vida de la comunidad escolar. Esto se refleja en las siguientes afirmaciones de los mismos participantes:

La dirección de la escuela colabora con el comité de los padres en particular, y con todos los padres en general (C1)

Las dificultades que encontramos para la implementación de la educación inclusiva son entre otras, la falta de los materiales didácticos, aulas, mobiliarios e inmobiliarios. Para ello, consideramos que la solución puede ser trabajar con los medios que tenemos y fomentar la colaboración con los padres (C3).

Para mejorar la participación de los estudiantes y evitar los casos de ausencia y exclusión de los estudiantes, mantenemos el contacto con los padres para velar y seguir el estado de salud de los estudiantes (C1).

Desde este punto de vista, constatamos que, para los participantes, la participación es un elemento fundamental para la inclusión. Por eso “tenemos los canales de comunicación para invitar a los padres a participar en la vida de la comunidad escolar” (E2). Así afirmó uno de los entrevistados. Y para favorecer esta participación, “contamos con la información sobre la identidad correcta de los padres y conocer donde viven” (E2).

Esta participación se refleja también en las autorizaciones que firmaron los padres de los estudiantes que participaron en la investigación y en los consentimientos informados para la participación en esta investigación sobre la educación inclusiva. Esto demuestra la participación de los padres en las actividades que realizan sus hijos en la escuela. Por eso, en los resultados, se afirma lo siguiente:

Nuestra escuela se describe como un lugar donde se recibe a todo el mundo (E1)

Nos sentimos bien acompañados y seguros en la escuela (C4).

Esta manera de pensar fomenta un entorno propicio para la participación y la inclusión. Por eso, afirmó uno de los cuestionados, “participamos en las actividades como las jornadas culturales

o visitas turísticas” (C4). También “todos los estudiantes asisten moralmente a los eventos o reuniones inclusivas. Al mismo tiempo informamos a los padres antes tenemos en cuenta todas las preocupaciones” (C2).

Constatamos que, en los resultados obtenidos, los y las participantes trabajan siempre para facilitar la participación y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar. Por eso, uno de los entrevistados nos afirmó que, “al informar a los participantes sobre los objetivos y procedimientos de nuestra investigación, aseguramos que la participación sea voluntaria. Por tanto, esto se basa en el principio de la participación” (E2).

Los resultados demuestran que la participación es un elemento fundamental para “crear un ambiente acogedor y seguro donde todos los estudiantes se sienten bienvenidos” (E1). Esto implica una colaboración entre la escuela y las familias para resolver los problemas y gestionar la vida de la escuela. De esta manera, constatamos que la organización de diálogo entre todos los miembros de la comunidad escolar y la consideración de las necesidades especiales de los estudiantes afirma la idea de que la participación de todos es necesaria para la educación inclusiva.

Por eso, podemos decir que nuestra propia investigación sobre la educación inclusiva se basa en la participación de los interesados. Por tanto, los resultados destacan el hecho de que la participación es un elemento importante de la comunidad escolar para fomentar la comunicación y la colaboración de todos los miembros como principios de la educación inclusiva.

3. 3. Aprendizaje

La educación inclusiva es un principio que garantiza que todos los alumnos y alumnas puedan aprender. En los resultados obtenidos en la investigación se refleja cómo los participantes pretenden facilitar el aprendizaje del estudiantado de la zona. Este principio, que garantiza que el aprendizaje sea accesible para todos los estudiantes, se manifiesta en la siguiente afirmación:

La escuela inscribe a todos los estudiantes de la localidad, sin discriminación alguna, al inscribir a todo estudiante (C1).

Se trata aquí de una propuesta que orienta las prácticas de aprendizaje hacia la inclusión. Para fomentar el aprendizaje de todos los alumnos, uno de los cuestionados afirmó lo siguiente:

Para adaptar la enseñanza y la evaluación con el fin de dar respuesta a las necesidades de cada uno de los estudiantes, especialmente para aquellos que necesidades educativas particulares o de aprendizaje, utilizamos las dos lenguas, el francés y el lingala, para la enseñanza (C3).

Digamos que esta manera de entender las cosas es una verdadera adaptación lingüística en un contexto bilingüe como el de nuestra investigación, para facilitar la comprensión y el aprendizaje de todos los estudiantes. También, afirma uno de los entrevistados, “para facilitar la comprensión, el aprendizaje y la comunicación con las familias, llamamos a veces al docente que cono el lenguaje que utiliza la familia para transmitir mejor el mensaje. Esto apoya considerablemente el aprendizaje de los estudiantes” (E3).

Por otra parte, se hace notar en los resultados que las actividades escolares representan una práctica docente para mejorar el aprendizaje. Así afirmó uno de los cuestionados diciendo que “los docentes nos escuchan y tienen en cuenta nuestras opiniones. Por eso hacemos en clase las correcciones de los errores ortográficos en la pizarra y en nuestros cuadernos de las notas; nos hacen los comentarios y las observaciones” (C4). Por tanto, “el objetivo de los estudiantes es hablar bien, escribir bien, leer bien y calcular bien” (E3). Para facilitar este aprendizaje, uno de los cuestionados afirmó que, en clase, “se utilizan ejercicios, cuestionarios, exámenes, y revisiones” (C3).

En los resultados obtenidos, uno de los entrevistados nos afirmó que “las lecciones suelen ser fáciles de entender y que recibe la ayuda necesaria cuando tiene dificultades” (E4). Por eso, “se intenta ayudar a los estudiantes que no entienden” (E3).

En este contexto, los y las participantes en la investigación nos indicaron que el aprendizaje en la escuela va más allá de las materias académicas e incluye a veces los valores y la convivencia. “Para fomentar el apoyo mutuo y la colaboración en clase, invitamos a los estudiantes a unirse, considerarse, dejando al lado sus orígenes, sus niveles de vida socioeconómicas para formar un todo” (C3). En la misma línea, se afirmó lo siguiente:

Entre nosotros, las relaciones son buenas y a veces malas (C4).

Para mejorar nuestra experiencia escolar y la de nuestros compañeros, debemos respetar el reglamento interior de la escuela, estudiar seriamente, mantenernos concentrados, amarnos unos a otros, guardar cuidadosamente los documentos escolares, proteger los muebles y los inmuebles de nuestra escuela (C4).

Como lo podemos ver en los resultados, estos puntos enumerados explican claramente los valores que se cultivan en la escuela, como el respeto, el amor mutuo, la disciplina y la responsabilidad por el bien común. Por eso, los y las participantes tienen la consciencia de trabajar siempre para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Esto les permite que la enseñanza posibilite el desempeño y el dominio de los estudiantes. Por eso, afirman lo siguiente:

Para adaptar nuestras prácticas pedagógicas y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, organizamos las jornadas de formación y, sobre todo poniendo en marcha una red de acercamiento con otros profesores y profesionales, formando las unidades educativas (C3).

Esto es una muestra de la puesta en marcha de la educación inclusiva, que se centra en la diversidad. Por eso, “la disciplina se gestiona a través de los consejos, las lecciones morales, los principios de convivencia y el reglamento interior de la escuela” (C3). Por tanto, se aplica de manera correcta estos principios, el aprendizaje puede ser beneficioso para todos los estudiantes. Para fomentar la cohesión y la integración para un entorno de aprendizaje inclusivo, uno de los participantes afirmó que “estamos llamados a unirnos y formar un todo” (C4). En la misma línea, afirmó lo siguiente:

Para ayudarnos a aprender mejor, tenemos en la escuela las actividades escolares y extraescolares como las jornadas culturales y visitas turísticas (C4).

Por esta razón, en las recomendaciones, uno de los cuestionados dijo que “para fomentar un aprendizaje accesible, es fundamental que tengamos aulas y latrinas adaptadas a las necesidades de cada uno de los estudiantes, materiales didácticos apropiados, sala de informática, sala de juego para los estudiantes, electricidad - paneles solares...” (C1). Así pues, estas infraestructuras y recursos son importantes para mejorar significativamente el entorno de aprendizaje inclusivo deseado por todos.

Constatamos que, aunque los y las participantes notan la importancia de crear un entorno de aprendizaje inclusivo, se observa algunas dificultades que impiden su implementación, como el hecho de que “los recursos no cuentan con una gestión o distribución equitativa” (C1). Por eso se necesitan recursos financieros para adaptar la enseñanza y poder contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje es visto por los participantes como un proceso que la escuela pretende que sea inclusivo desde la admisión de todos los estudiantes, sin discriminación alguna, la adaptación lingüística, la formación continua. Pero las dificultades

financieras y materiales representan obstáculos para el aprendizaje verdaderamente inclusivo y equitativo.

4. Discusión

Después de haber hecho el análisis de los resultados obtenidos en nuestra investigación a través de las tres categorías (prácticas inclusivas, desafíos de la educación inclusiva y educación inclusiva), constatamos que los resultados obtenidos nos ofrecen una visión de los esfuerzos y desafíos sobre la educación inclusiva en el contexto de nuestro estudio.

Para los y las participantes del contexto de nuestro estudio, la educación inclusiva consiste en que todos los estudiantes tengan acceso a la educación. Esto se traduce en el hecho de que la escuela donde hemos realizado la investigación inscribe a todos los alumnos de la zona, sin discriminación alguna, ya que el objetivo de la escuela es ayudar a todos los jóvenes, sin discriminación étnica, social o tribal a contribuir al desarrollo de la sociedad. De esta manera, podemos afirmar que esta comprensión de la situación se fundamenta en los principios fundamentales de la educación inclusiva definidos por distintos autores y organizaciones internacionales, como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que destacan el hecho de que la educación inclusiva consiste en que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación, independientemente de sus características.

En este contexto, Arnáiz (2003) considera la educación inclusiva como un proceso basado en la equidad, con el objetivo de asegurar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas, sin discriminación alguna. Y por su parte, UNESCO (2005) afirma que la educación inclusiva es un proceso que busca abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

Con este planteamiento, los y las participantes afirman que lo que pretenden es buscar una solución sobre todo para que aquellas personas con discapacidad física puedan acceder a la escuela. Por eso los alumnos que tienen por ejemplo problemas de visión están ayudados por sus compañeros para que tengan un buen aprendizaje. Esta comprensión de la situación nos lleva a entender que los participantes en el contexto de nuestro estudio relacionan siempre la inclusión con la participación y la integración de aquellas personas con discapacidad o que tienen necesidades especiales. Pero esto no debe ser así, ya que la educación inclusiva busca garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos y alumnas, independientemente de

sus necesidades personales, sociales y culturales, promoviendo la equidad y la participación de todos en el entorno escolar.

Booth y Ainscow (2011) afirman que la educación inclusiva se centra en el desarrollo de estrategias para superar las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en las escuelas, no solo la presencia. Estos autores enfatizan la necesidad de transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado.

A pesar de este principio y del objetivo perseguido por la escuela en el contexto de nuestro estudio de inscribir a todos los y las estudiantes sin discriminación alguna, los participantes notan la existencia de desafíos prácticos, entre otros la necesidad de aulas y materiales adaptados para los alumnos y alumnas, sobre todo para aquellos que tienen discapacidades físicas.

En los resultados, los y las participantes notan las dificultades financieras y materiales para la implementación de la educación verdaderamente inclusiva. La escuela tiene recursos muy limitados, los recursos no están asignados de manera equitativa. En este punto, los participantes notan la carencia de materiales didácticas, mobiliario y espacio adecuado para la enseñanza. Existe una necesidad crucial de construcción de aulas y latrinas adecuadas y de muebles e inmuebles adaptados, sobre todo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Por tanto, estas dificultades y barreras infraestructuras, financieras y materiales dificultan la implementación de la educación inclusiva en este contexto de nuestra investigación. En este punto, Echeita (2017) afirma que muchas escuelas no están suficientemente preparadas para acoger a todos los estudiantes, sobre todo aquellos con discapacidad. Por lo cual el derecho a la participación está limitado.

En la misma línea, Booth y Ainscow (2011) afirman que la carencia de materiales adaptados dificulta el acceso a la educación de todos los alumnos y alumnas en igualdad de condiciones. De esta manera, podemos decir que las barreras, sobre todo financieras, limitan la contratación del personal especializado y la formación docente para la implementación de la educación inclusiva. Loreman et al. (2010), en este punto, destacan el hecho de que las escuelas necesitan una inversión sostenible para hacer efectiva la implementación de la educación inclusiva.

Sin embargo, la escuela promueve la comunicación entre el personal, los alumnos y las familias para que todos conozcan la situación. Los y las participantes notan que, para adaptarse a los orígenes y a los niveles socioeconómicos de los estudiantes, utilizan el francés, el lingala y los

idiomas maternos, intentando conocer el idioma que habla la familia y así poder dar atención especial y respuesta a las necesidades de los estudiantes. Estas prácticas se realizan en la búsqueda de flexibilidad pedagógica para responder a la diversidad de los estudiantes, como fundamento de la educación inclusiva que afirma que el aprendizaje tiene que ser accesible a todos, independientemente de la situación de cada uno. Esto es fundamental, ya que para Skutnabb-Kangas (2008), la educación monolingüe para los estudiantes indígenas constituye una forma de discriminación sistemática.

De esta manera, podemos decir que el reconocimiento y el esfuerzo de dar clases en lenguas locales combate la discriminación lingüística y constituye al mismo tiempo una fuerza considerable para la identidad de los estudiantes. El uso de lenguas locales en la educación mejora el aprendizaje, la comprensión, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. En este punto, Cummins (2000) afirma que el uso de la lengua materna aumenta considerable y significativamente el desarrollo del éxito académico de la segunda lengua.

Por otra parte, los resultados destacan la importancia de mantener el contacto con las familias para hacer el seguimiento del estado de salud de los estudiantes. Estas comunicaciones se realizan mediante lo que llaman cuadernos de comunicación, teléfonos, reuniones con los padres y comunicaciones en las iglesias. La participación de los padres en la vida de la comunidad escolar constituye un factor importante para el éxito de la educación inclusiva, ya que promueve la continuidad del aprendizaje. En este contexto, Epstein (2001) destaca el hecho de que la colaboración entre la escuela y las familias facilita y mejora el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes, sobre todo para aquellos que tienen necesidades educativas especiales. En la misma línea, Booth y Ainscow (2011) afirman que la educación inclusiva requiere la implicación activa de todos los miembros de la comunidad. Esta colaboración o sino comunicación entre la escuela y las familias, mejora la respuesta educativa hacia la diversidad (Dyson et al., 2002).

En cuanto al proceso de aprendizaje de los niños y niñas y su plena participación en la escuela y en el aula, los resultados destacan el hecho de que el objetivo perseguido por la escuela es enseñar a todos los niños y niñas, sin discriminación, a hablar bien, escribir bien, leer bien y calcular bien. De esta manera, la educación inclusiva trata de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos y alumnas a través de la mayor participación en el aprendizaje y las culturas (UNESCO, 1994). Así, se nota la importancia de hacer que los cursos sean accesibles para todos los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta las situaciones

socioeconómicas y culturales de cada uno de los alumnos y alumnas. En este contexto, la escuela va más allá de la mera asistencia, ya que uno de los participantes nos afirmó que los profesores los escuchan y suelen tener en cuenta sus preocupaciones y opiniones, y que se siente capaz de expresarse libremente. Este aspecto es fundamental para fomentar una participación significativa en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente y último capítulo de nuestro estudio, presentamos las conclusiones y las recomendaciones o propuestas de mejora para la implementación efectiva de la educación inclusiva en el contexto de nuestro estudio. En cuanto a las conclusiones, partimos del objetivo general que nos habíamos propuesto, que consiste en analizar, describir y comprender tanto el estado actual como las prácticas y los desafíos de la educación inclusiva en un centro educativo de Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo. Junto a ello nos hemos planteado cinco objetivos específicos para orientar y abordar nuestra investigación de manera integral. Veamos cómo hemos logrado estos objetivos, de acuerdo con los resultados:

- Analizar la percepción de los directores, docentes y alumnos respecto de la educación inclusiva en una escuela de Kinshasa:

Como respuesta a este objetivo planteado, hemos llegado a la conclusión de que los y las participantes en la investigación están de acuerdo con el principio fundamental de la educación inclusiva al afirmar que la escuela donde hemos realizado la investigación acoge a todos los niños y niñas, independientemente de sus características físicas, sociales, lingüísticas, económicas, culturales. Para los entrevistados y cuestionados (E1, E2, C1, C2) durante la investigación, la educación inclusiva es aquella que inscribe y acoge a todos los estudiantes, sin discriminación alguna, incluyendo a los estudiantes con discapacidades físicas o los niños y niñas que no pueden ver bien ni oír. La escuela acepta a todos los estudiantes, sin discriminación. Todos deben ser considerados como estudiantes. Esto se fomenta a través del diálogo con el personal y los padres, la acogida de todos y todas sin discriminación y la manera de vivir con cada uno de ellos y ellas.

En cuanto a los participantes (E3 y C3), los resultados obtenidos nos han demostrado que la educación inclusiva ha de considerarse como una obligación que debe reunir a todas las categorías de los niños y niñas de la sociedad, ya que todos tienen derecho a la educación. Concretamente, esto se desarrolla en la puesta en común o en el mismo aula a todos los niños y niñas de diferentes características y condiciones. La vida, tal y como se presenta, no pertenece a una sola categoría, sino más bien a todos, independientemente de las condiciones físicas y sociales de cada uno y cada una. En la práctica, esto se realiza a través, por ejemplo, de los grupos heterogéneos, mezclando en un grupo a los niños y niñas, a los estudiantes superdotados y menos superdotados, para enseñarles que en la escuela todos y todas son estudiantes, y evitar las diferencias que puede haber entre los alumnos y alumnas. Otro aspecto señalado para vivir

la educación inclusiva es el uso del francés, del lingala y de lenguas maternas para la enseñanza. Esto es fundamental, ya que permite responder a las necesidades individuales de cada uno y cada una de los alumnos y alumnas.

Por último, podemos notar que la tercera categoría de los participantes (E4 y C4) no sabían, de entrada, qué significaba para ellos la educación inclusiva. Pero tras una explicación, comprendieron que la educación inclusiva consiste en hacer posible el acceso a la educación de todos los niños y niñas, independiente de la familia, pueblo, o situaciones físicas y sociales. En su experiencia, nos afirmaron que se sentían bienvenidos y seguros en la escuela, que sus profesores les escuchaban y se preocupaban de dar respuestas a sus opiniones. En la práctica, esto se manifiesta en el hecho de que pueden pedir ayuda a sus compañeros de clase. También las actividades como jornadas culturales y turísticas son consideradas como momento de aprender y de sentirse integrados en la escuela.

- Examinar en el contexto de la investigación tanto las políticas actuales relacionadas con la educación inclusiva como los recursos destinados a apoyar su puesta en práctica:

De manera general, los resultados obtenidos en la investigación nos han demostrado que la escuela se esfuerza por cumplir con el principio de la educación inclusiva, al inscribir y acoger a todos los niños y niñas, sin discriminación. El objetivo de la escuela donde hemos realizado la investigación es ayudar a todos los jóvenes, sin discriminación, a acceder a la escuela, incluyendo a aquellos y aquellas con discapacidades físicas o mentales, los niños y niñas con problemas de visión y audición. Para la comunicación con los padres, se utiliza los cuadernos de comunicación, las llamadas telefónicas, las reuniones con el comité de padres y con todos padres, y la comunicación verbal a través de los mismos alumnos y alumnas.

Pero la aplicación de este principio enfrenta múltiples obstáculos, por la falta de recursos financieros y materiales. Se considera injusta e insuficiente la distribución de los recursos. Se considera que los recursos financieros son una verdadera dificultad para la implementación de la política inclusiva. La falta de esos recursos dificulta la mejora de las condiciones para la implementación de la educación inclusiva y para satisfacer a las necesidades educativas especiales. Como bien sabemos, los niños y niñas con necesidades educativas especiales demandan más de lo habitual, pero la escuela no dispone de recursos suficientes para dar respuesta cada una de las demandas. Aunque los padres puedan contribuir en la medida de lo posible, es la escuela que intenta hacer algo.

- Identificar tanto los desafíos como las barreras que dificultan la implementación efectiva de la educación inclusiva en los centros educativos de Kinshasa:

En cuanto a este objetivo, hemos constatado que, durante la investigación, los principales desafíos y las barreras para la implementación efectiva de la educación inclusiva son la falta de los recursos financieros y materiales, la inadecuación de las infraestructuras - baños, condiciones físicas de acceso a la escuela, aulas, agua, electricidad -, la falta de materiales didácticos, la falta del compromiso de algunos padres en un contexto socioeconómico y sociocultural múltiple. Todo esto, dificulta la adaptación a las necesidades de cada uno y cada una de los alumnos y alumnas.

En conclusión, digamos que el gran desafío mencionado por la mayoría de los y las participantes en la investigación es la falta de recursos financieros, que limita de hecho, la capacidad de mejorar las condiciones educativas de todos los niños y niñas, incluyendo aquellos y aquellas con necesidades educativas especiales.

- Describir las experiencias y necesidades de los alumnos con discapacidades o necesidades especiales en el sistema educativo de Kinshasa:

Para este objetivo planteado, nuestro estudio se ha centrado en recoger de manera general las experiencias de todos los alumnos y alumnas, en lugar de centrarnos únicamente en las experiencias de los alumnos y alumnas con discapacidades. Los resultados obtenidos demuestran que los niños y niñas se sienten bienvenidos, seguros y se ayudan en la escuela. Para ello, se da el ejemplo de cómo es ayudado un compañero de clase que camina con muletas a moverse. En este contexto, los alumnos y alumnas con dificultades de idiomas se adaptan gracias a la ayuda de los profesores multilingües. Se nota también cómo se adaptan y trabajan los alumnos con problemas de visión y audición, los cuales son atendidos individualmente en clases por los profesores.

A pesar de las dificultades, los alumnos y alumnas notan la existencia de un ambiente positivo entre ellos, en cuanto a la recepción en la escuela y el apoyo individual que se le ofrece a cada uno y cada una, y en el apoyo mutuo entre los alumnos y alumnas.

- Desarrollar las recomendaciones y propuestas para mejorar la implementación efectiva de la educación inclusiva en Kinshasa:

Después de haber analizado los resultados obtenidos, hemos llegado a la conclusión de algunas recomendaciones o propuestas de mejora para la implementación efectiva de la educación inclusiva en el contexto de nuestra investigación.

1) Infraestructura y equipamiento: recomendamos la construcción de aulas adaptadas para todos los estudiantes, muebles e inmuebles apropiados para hacer de la educación más inclusiva y materiales didácticos apropiados; 2) Apoyo a los docentes: se trata de buscar a los intérpretes para idiomas; 3) Apoyo a los docentes: se trata de la necesidad de formar continuamente a los docentes, sobre todo en educación inclusiva. 4) A las autoridades políticas y educativas, les recomendamos hacer una distribución justa de los recursos financieros y materiales.

Los desafíos son enormes, pero consideramos que, si se tiene en cuenta estas recomendaciones, la escuela podrá proporcionar un entorno de aprendizaje más inclusivo y adecuado, especialmente para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En una frase, podemos decir que estas recomendaciones se centran en obtener financiamiento para construir y equipar adecuadamente la escuela, por una parte; y por otra, mejorar el suministro de materiales.

En cuanto a las limitaciones encontradas en la realización de este TFM, podemos notar las siguientes: (1) la primera y gran limitación ha sido el no haber encontrado investigaciones suficientes en educación inclusiva en el contexto de nuestro estudio. Aunque el tema de nuestro estudio parezca interesante, constatamos que la falta de documentos previos dificulta el desarrollo de la presente investigación. (2) En cuanto a los participantes, consideramos que hubiéramos ampliado tanto el número de los entrevistados como el de los cuestionados para tener una visión un poco más amplia. (3) Consideramos que las respuestas a algunos de los cuestionamientos carecen de profundidad de detalles específicos y de ejemplos concretos; lo que limita hacer un análisis en profundidad de los resultados. (4) Por último, consideramos que el tiempo que hemos tenido para la realización de este TFM, no ha sido suficiente para determinar alcances mayores. Por lo tanto, queremos profundizar el tema desarrollado en nuestras próximas investigaciones, ya que nuestra intención es continuar investigando para la realización de una tesis doctoral.

Así pues, a lo largo de este TFM, hemos tratado de analizar, describir y comprender tanto el estado actual como las prácticas y los desafíos de la educación inclusiva en un centro educativo de Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo. Los resultados obtenidos nos han mostrado que la escuela donde hemos realizado la investigación, aunque enfrenta importantes dificultades financieras y materiales, se esfuerza por una educación sin discriminación, intentando involucrar a toda la comunidad educativa y su entorno para hacer de su escuela más inclusiva. Pero la falta de los recursos es el principal obstáculo para realizar las mejoras deseadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Comprensión del desarrollo de escuelas inclusivas*. Routledge.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2005, enero). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. [Presentación de apertura en el Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar], Barcelona, España.
- Aldersey, H. M., Lartey, J., Gabriels, S., Xu, X., Abrahams, D., Batorowicz, B., Mekonnen Abebe, S., Mamomi, T., Nyoka, N., y Lorenzo, T. (2025). “I really wanted to continue my education, but that was not possible”: Out-of-school experiences of youth with disabilities in Ethiopia, Ghana, and South Africa. *International Journal of Disability, Development and Education*, 72(2), 195–212. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2317476>
- Angrosino, M. V. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.
- Arnáiz, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Banks, LM., Hunt, X., Kalua, K., Nindi, P., Zuurmond, M. y Shakespeare, T. (2022). ‘I might be lucky and go back to school’: Factors affecting inclusion in education for children with disabilities in rural Malawi. *African Journal of Disability*, 1-12. <https://doi.org/10.4102/ajod.v11i0.981>
- Bellamy, C. (1999) *The State of the World’s Children: Education*. UNICEF.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., and, Shaw, L. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Índice de Inclusión: Desarrollo del Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).

- Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://doi.org/10.25100/cm.v34i.3>.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques (4a ed.)*. Thousand Oaks, Cs: Sage.
- Cueva Cabrera, P. N., Castillo Villa, E. V., Fuentes Moreta, D. N., Villamarin Osorio, E. N., y Villamarín Osorio, P. G. (2024). Diversos enfoques en la educación inclusiva: Oportunidades y desafíos del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 793-800. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3046>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *Manual de investigación cualitativa (5a ed.)*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4th ed.)*. SAGE Publications.
- République Démocratique du Congo. (2006). *Constitution de la République Démocratique du Congo*. Journal Officiel de la République.
- République Démocratique du Congo. (2014). *Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national*. Journal Officiel de la République.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., y Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Centre for Equity in Education.

- Echeita, G. (2006). *Inclusión y exclusión educativa: voces desde la frontera*. Octaedro.
- Echeita, G. (2017). Inclusión y exclusión educativa: algunas reflexiones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 13-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.265011>
- Engelbrecht, P., Oswald, M. y Forlin, C. (2006). Promoción de la implementación de la educación inclusiva en las escuelas primarias de Sudáfrica. *British Journal of Special Education*, 33 (3), 121-129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00427.x>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder and Herder.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, CL, Lomeli Hernández, KA, y Rodríguez Ugalde, DC (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 1-27.
- Gómez-Núñez, M. I., Cano-Muñoz, M. A. y Torregrosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación: guía para orientadores y docentes indagadores*. Narcea.
- Gómez-Redondo, C. (2024). *Métodos artísticos en investigación. El proceso de investigación científica. Enfoques, modelos y evolución histórica en Educación* [Apuntes de la asignatura: “El proceso de investigación científica” del Máster de Investigación e Innovación Educativa impartido en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid en el curso académico 2024/2025].
- Gordillo, M., y Prado, V. (2024). formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa: la razón y la racionalización de la sociedad (Vol. 1)*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa (Vol. 1)*. Taurus.

- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lindsay, G. (2007). Psicología Educativa y la Efectividad de la Educación Inclusiva/Integración. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- López Melero, M. (2004). *La educación como utopía*. Octaedro.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Loreman, T. et al. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*. Routledge.
- Maguvhe, MO y Mutambo, A. (2023). A study of inclusive education provision in Zambia: Curriculum reform. *African Journal of Disability*, 1-10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v12i0.1067>
- Maguvhe, MO y Mutambo, A. (2023). Un estudio sobre la oferta de educación inclusiva en Zambia: reforma curricular. *Revista Africana de Discapacidad*, 12. <https://doi.org/10.4102/ajod.v12i0.1067>.
- Mahlaule, AP, McCrindle, CME y Nápoles, L. (2024). Inclusive education and related policies in special needs schools in South Africa. *African Journal of Disability*, 1-10.
- Marcos-Talaverano, J. C. (2024). *Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: desafíos y oportunidades. Revisión de literatura. Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(4), 4301–4324. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.4301-4324>
- Marcos-Talaverano, J. C. (2024). Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: Desafíos y oportunidades. Revisión de literatura. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(4), 4301-4324. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.4301-4324>.
- Masuku, KP y Marumolo, K. (2024). Is Inclusive Education a Good “Fit” for ALL? Perceptions of Parents and Educators of ECD Learners with Complex Communication Needs. *Education Sciences* 14(9), 1-14. <https://doi.org/10.4102/ajod.v13i0.1095>

- Masuku, KP y Marumolo, K. (2024). Is Inclusive Education a Good “Fit” for ALL? Perceptions of Parents and Educators of ECD Learners with Complex Communication Needs. *Education Sciences* 14(9), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci14090952>.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Merchan Vargas, B. L. (2024). Estrategias de gestión directiva para la implementación de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Saberes APUDEP*, 8(1), 55-82. <https://doi.org/10.48204/j.saberes.v8n1.a6785>
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles S. y Singal N, (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14,.1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education*. Fulton.
- Morton, A. y Fritz, T. (2023). El camino hacia la inclusión de la Escuela Primaria Pinelands North. *Cuadernos de Pedagogía*, 545, 10-15.
- Museniyente, E., Han, ML y Knigge, M. (2022). Implementation of UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in public and private schools in three districts of Uganda. *African Journal of Disability*, 1-13. <https://doi.org/10.4102/ajod.v11i0.908>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Neuman, W. L. (2014). *Métodos de investigación social: enfoques cualitativos y cuantitativos* (7a ed.). Pearson Educación.

- Ngamaba, K. H., Lombo, L. S. y Lombo, G. (2021). Causes and Consequences of School Dropout in Kinshasa: Students' Perspectives before and after Dropping out. *Journal of African Education (JAE)*, 2(3), 175-192.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Opazo Carvajal, H. (2011). Ética en investigación: Desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127005>.
- Orbe, A., Eisenhauer, L., y Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Popper, K. (1959). *The logic of Scientific Discovery*. Hutchinson.
- Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. *educación y ciencia*, 24, 1-17.
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing Social Research*. Pine Forge Press.
- Rocubert, N. C. (2010). Acerca de los paradigmas de la investigación educativa. *Mendive. Revista de Educación*, 9(1), 16-24.
- Sabariego-Puig, M. (2023). Analizar, escribir y publicar investigación cualitativa. El análisis de datos cualitativos [Documento de trabajo]. <http://hdl.handle.net/2445/199381>
- Samia, P., Oyieke, K., Kigen, B. y Wamithi, S. (2022). Educación para niños y adolescentes con discapacidad en África subsahariana: Brechas y oportunidades. *Fronteras en Salud Pública*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.979351>
- Sánchez-Rojo, S. (2023). Por una educación inclusiva libre de capacitativismo: La importancia de la alteridad como fundamento. *Estudios Pedagógicos*, 49 (2), 341-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200341>

- Seeko, L., y Mathebula, T. (2023). Democracy and Inclusive Education Policy in Post-1994 South African Schools: Goal, Tension, and Struggle. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 12(2), 114-129. <https://orcid.org/0000-0001-7358-9715>
- Sefotho, MM (2017). Transición educativa de estudiantes con discapacidad más allá de la escuela. “¿Qué pasará con él cuando yo ya no esté viva?”. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 59-76. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce57.74>
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Routledge.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Educación inclusiva: Guía para educadores*. Brookes Publishing.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Educación inclusiva: Una guía para la práctica en el aula*. Routledge.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Torrego Egido, L.M. (Coord.) (2023). *Manual de acción para la inclusión: un decálogo para caminar hacia la educación inclusiva*. Universidad de Valladolid.
- Tshiunza, C.L, Bina, G.B y Kapinga, D.S (2018). Education inclusive en RD Congo. *Fondations juridiques, état de lieu, défis et perspectives*, p. 1-31.
- UNESCO (2001) *The Open File on Inclusive Education*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2005). *Directrices para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Directrices sobre la educación inclusiva*. UNESCO.

UNESCO. (2009). *Directrices políticas sobre inclusión en la educación*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

UNESCO. (s.f.). *La inclusión en la educación*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

Vitello, S.J., y Mithaug, D.E. (Eds.) (1998) *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Lawrence Erlbaum.

VOLEM Valencia (s.f). *Turismo accesible*. VOLEM. <https://volemvalencia.es/exclusion-segregacion-integracion-inclusion/>

Zay D, (2012). *L'éducation inclusive, Une réponse à l'échec scolaire ?* L'Harmattan.

ANEXOS

Los anexos que complementan nuestra investigación se encuentran en este código QR:

