

PERCEPCIONES DE LA CULTURA, LAS POLÍTICAS Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN SERVICIOS PARA ADULTOS CON DISCAPACIDAD: DANDO VOZ A LA COMUNIDAD

*(Perceptions of culture, policies and inclusive practices in
services for adults with disabilities: Giving voice to the
community)*

Gutiérrez-Ortega, Mónica

(Universidad Internacional de La Rioja)

Hernández-Soto, Roberto

(Universidad Internacional de La Rioja)

Jenaro-Rio, Cristina

(Universidad de Salamanca)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 13/06/2020

Fecha aceptación: 15/05/2021

Resumen:

La cultura inclusiva de un servicio orientado a personas con discapacidad está mediada por el conjunto de creencias y valores con que sus miembros se identifican, los cuales, a su vez, orientan sus acciones. La literatura señala que la cultura de una organización determina el éxito de las políticas y prácticas que se ponen en marcha. El objetivo del presente estudio fue identificar las percepciones acerca de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas de una organización para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Se contó con la participación de 93 miembros, de una organización de referencia en

Como citar este artículo:

Gutiérrez-Ortega, M., Hernández-Soto, R., y Jenaro-Rio, C., (2021). Percepciones de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas en servicios para adultos con discapacidad: dando voz a la comunidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 219-233.



la inclusión en España. Los miembros pertenecían al colectivo de directivos, profesionales, familiares, y personas usuarias. Todo ellos completaron la Escala de Evaluación de la Inclusión. Los resultados sugieren que, con independencia del género, la edad, el tiempo de relación con la organización o el servicio en el que se encuentran, los miembros de la organización tienen percepciones compartidas en torno a lo inclusivo de sus políticas, prácticas y cultura. Sin embargo, las percepciones varían en función de los grupos encuestados y son, por lo general, más positivas en las personas usuarias. Estos y otros resultados son discutidos a la luz de importancia de realizar evaluaciones multidimensionales y que incluyan a todos los miembros de una organización.

Palabras clave: *comunidad, cultura inclusiva, organización, prácticas inclusivas participación.*

Abstract:

The inclusive culture of a service aimed at people with disabilities is mediated by the set of beliefs and values with which their members identify, which, in turn, guide their actions. The literature indicates that the culture of an organization determines the success of the policies and practices that are implemented. The aim of this study was to identify perceptions about the culture, policies and inclusive practices of an organization for people with intellectual or developmental disabilities. A total of 93 members participated, from a well-known inclusive organization in Spain. The participants belonged to the group of managers, professionals, family members, and users. All of them completed the Inclusion Evaluation Rating Scale. The results suggest that, regardless of gender, age, time of relationship with the organization, and service they provide, members of the organization share perceptions about the inclusiveness of their policies, practices and culture. However, perceptions vary depending on the groups surveyed and are, in general, more positive in users. These and other results are discussed in the light of the importance of multidimensional evaluations that include all the members of an organization.

Keywords: *inclusive culture, inclusive practices, participation, organization, community.*

1. Introducción

La inclusión en un término multidimensional y complejo, que ha de considerar los diferentes niveles interrelacionados del sistema: persona, grupo, comunidad. La adopción de un enfoque simplista en su abordaje ocultaría muchas sutilezas y matices y obviaría aspectos relevantes en contextos caracterizados por la diversidad (McMaster, 2015).

La inclusión ha de poder ser evaluada tanto en términos objetivos como en términos subjetivos o desde la perspectiva de los implicados. En palabras de Ferdman y Deane (2014) la inclusión, a cualquiera de los niveles, requiere analizar si los implicados se sienten incluidos y en sí de hecho lo están. Es decir, la inclusión debe ser conceptualizada y debe estar asociada siempre a las percepciones e interpretaciones de las personas. Un conjunto de hechos objetivos no necesariamente puede determinar si existe inclusión. Tales hechos deben ser evaluados en base a la experiencia de los involucrados, por lo tanto, pueden variar de una persona a otra y, de una a otra situación (Azorin y Ainscow, 2018). La perspectiva inclusiva al igual que otros conceptos como el de calidad de vida, acentúa la vertiente subjetiva de tal percepción. Así pues, se insiste en

que cada miembro de una organización puede tener diferentes percepciones incluso encontrándose aparentemente en la misma situación (Ferdman y Davidson, 2002). Desde el punto de vista subjetivo puede decirse que la inclusión se produce cuando la persona ve satisfecha su necesidad de ser única y a la vez de pertenecer a un contexto más amplio sin sentirse absorbida por el grupo o la organización (Brewer, 1991; Shore, Randel, Chung, Dean, Ehrhart y Singh, 2011). Otra característica de la inclusión es que se trata de un fenómeno dinámico, es decir, no se logra de una sola vez y para siempre, puesto que se crea de nuevo en cada situación a través de la relación de las personas con su entorno (Ferdman y Davidson, 2002).

Además, la perspectiva inclusiva se ha de ver reflejada en la cultura, las políticas y las prácticas de una organización (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros, y Jenaro, 2014). Todo ello será expuesto con más detalle seguidamente.

1.1 Cultura: comunidad y valores

En términos generales, la cultura se relaciona con el discurso o la filosofía de una organización. Incluye tanto aspectos tangibles o explícitos como las normas, como aspectos intangibles o tácitos. Es decir, es mucho más que los aspectos tangibles; son límites de entendimiento tácitos, lenguaje común (Beneke y Cheatham, 2015) y expectativas compartidas mantenidas en el tiempo por sus miembros (Deal y Peterson, 2009; García, 2008).

Los aspectos normativos se relacionan a su vez con las normas culturales y sociales. Los aspectos intangibles se relacionan con las premisas, creencias, actitudes y valores (Booth, 2005). Estos factores legitiman y sancionan los comportamientos que se llevan a cabo en una organización (Priante, 2003; Richardson, 1996; Tindall, MacDonald, Carroll y Moody, 2015). La cultura es asumida por las personas que forman parte de la organización porque les da seguridad y determina la forma de funcionar ya que se refleja en las estrategias, estructuras y sistemas (Deal y Kennedy, 1985).

Por lo tanto, una cultura inclusiva se debe caracterizar por la transversalidad de tal filosofía inclusiva tanto en los aspectos explícitos como implícitos (Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017, Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas, 2019). Ello exige debate, diálogo, consenso, liderazgo (Ashikali y Groeneveld, 2015). y adaptación a la idiosincrasia de la organización (Andrés y Sarto, 2009; Kull y Narasimhan, 2010; Schein, 2004). Requiere también promover la participación personas con diferentes competencias, limitaciones, ideologías y creencias (Schein, 2004). Una cultura inclusiva genera sentimiento de comunidad (Ferdman y Davidson, 2002).

1.2 Políticas inclusivas

Las políticas se relacionan con la misión y visión de una organización. Estos elementos son capaces de producir cambios a largo plazo en la organización, mediante la modificación de la cultura (actitudes, valores...) y de las prácticas (Blair, 2006). Las políticas inclusivas deben estar alineadas con las culturas inclusivas y, por tanto, promover valores como la no discriminación (González, 2008). Este tipo de políticas permite que los miembros de una organización desarrollen al máximo sus competencias, puesto que promueven características como la creatividad, la innovación o el sentimiento de pertenencia y dignidad (Senge, 1993). En consecuencia, se relaciona con el logro de resultados más eficientes por parte de una organización (Blair, 2006).

Al igual que sucede con la cultura, las políticas inclusivas requieren también de diálogo y consenso para su eficaz implementación. La ausencia de

tales políticas puede originar barreras, probablemente sutiles y no explícitas, para que todo el mundo se sienta acogido en una organización (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros, y Jenaro, 2018). No es suficiente con alentar la no discriminación, sino que es necesario apoyar activamente culturas y prácticas inclusivas. Por lo tanto, es posible que en algunos centros y servicios no sea suficiente con incorporar nuevas políticas, sino que además haya que eliminar los viejos sistemas y/o políticas ya implantados que refuerzan las prácticas de exclusión. Además, las políticas inclusivas deben traducirse en actuaciones concretas que promuevan la inclusión.

1.3 Prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas se relacionan con aspectos observables y concretos que se llevan a cabo en una organización (Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017; Whitburn, 2015). Unas prácticas inclusivas deben estar alineadas con la cultura y con la política de dicha organización. Por tanto, han de estar relacionadas con aspectos como la planificación centrada en la persona, el respeto a derechos claves como la individualización de las actuaciones, la autodeterminación, el empoderamiento o la elección informada (Fawcett, 2016). En centros y servicios orientados a personas con discapacidad tales prácticas deben tener a la persona como eje y protagonista (Amica, 2009). Deben estar orientadas al desarrollo de competencias amplias y extrapoladas a los múltiples contextos normalizados e inclusivos en los que se ha de desenvolver la persona con discapacidad (Hughes, Goodley y Davis, 2012).

A la vista de lo previamente expuesto, es relevante analizar el grado de inclusión de las culturas, políticas y prácticas en centros y servicios donde se encuentran personas con necesidades educativas de diverso tipo (Amor et al., 2019). Si bien son cada vez más numerosos los estudios centrados en el estudio de prácticas inclusivas en contextos de educación obligatoria (Azorin, 2017; Mesa y García, 2015), son mucho más escasos los estudios sobre dichas prácticas en educación no formal o para adultos (López-Blanco, Cava, Gómez-Matarín, 2012). De ahí que en el presente estudio nos planteemos evaluar la inclusión en una entidad que gestiona varios servicios orientados a las personas con discapacidad, para determinar el posible impacto de diversas variables en la percepción de la inclusión.

Las hipótesis planteadas son:

H1. Las diferentes dimensiones de la inclusión se encontrarán altamente relacionadas.

H2. Un centro inclusivo obtendrá elevadas puntuaciones en las cuatro dimensiones de la inclusión: comunidad, valores, políticas y prácticas.

H3. Las puntuaciones obtenidas respecto a la inclusión no diferirán en función del género o la edad, o el rol que se desempeñe en el centro.

H4. Las puntuaciones obtenidas tampoco diferirán en función tipo de servicio desde el que se responda y con los años de vinculación con el mismo.

2. Método

2.1. Diseño y análisis

El estudio es de tipo exploratorio, correlacional y ex post facto. Los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS® Versión 22.0.0. Se han empleado estadísticos descriptivos, así como inferenciales bivariados (ANOVA) para el contraste de hipótesis. Previamente se ha constatado el cumplimiento de los supuestos paramétricos de normalidad de las distribuciones y homogeneidad

de las varianzas. El nivel de significación establecido para los análisis fue de alfa $=.05$.

Los datos estadísticos obtenidos se han complementado con la información extraída en entrevistas, reuniones con los diferentes equipos y con el análisis documental de la organización.

2.1. Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos han sido la *Escala de Evaluación de la Inclusión* (EEI). Este consta de 24 ítems agrupados en cuatro factores, elaborado a partir del *Index para la inclusión* (Booth, 2008; Booth y Ainscow, 2000, 2002) para ser utilizado en centros de atención a personas con discapacidad que llevan a cabo una educación no formal (Gutiérrez-Ortega, Hernández-Soto y Jenaro-Rio, 2019). Cada ítem es valorado en una escala tipo Likert de 4 puntos, correspondiendo puntuaciones más elevadas a resultados más inclusivos. Este es uno de los escasos instrumentos para evaluar la inclusión en este tipo de organizaciones. Los cuatro factores de que se compone son los siguientes:

(1) *Comunidad*: Está compuesto por 6 ítems que hacen referencia a sentirse parte de un equipo o de un grupo en el que todos son tenidos en cuenta (p.e. “*La gestión del centro implica a todos en la toma de decisiones, conciliando intereses y repartiendo tareas*”). El alfa de Cronbach para la subescala en el presente estudio fue de .86.

(2) *Valores*: Está compuesto por 5 ítems que hacen referencia a la existencia de valores que se centran en la persona y en sus potencialidades. Dichos ítems valoran el grado en que se considera que cada persona es única, con sus proyectos de vida, con sus ilusiones y con la necesidad de que se crea en sus capacidades. El alfa de Cronbach para la subescala fue .83.

(3) *Políticas*: Está compuesto por 6 ítems hacen referencia a la existencia de políticas y estrategias que promueven la defensa de los derechos de todas las personas, la diversidad, la igualdad y la promoción de las personas como individuos únicos (p.e. “*el centro tiene una política de mejora continua orientada a solucionar los problemas que la discapacidad plantea*”). El alfa de Cronbach para la subescala fue .85.

(4) *Prácticas*: Lo integran 7 ítems que se relacionan con actuaciones que tienen como principio la idea de que cada persona tiene derecho a tener un proyecto personal, a alcanzar sus aspiraciones y metas y a poder decidir sobre su futuro (p.e. “*Las actividades que se realizan en el centro utilizan todos los recursos que existen en la sociedad ...*”). El alfa de Cronbach para la subescala fue .89.

En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala considerada globalmente, se ha obtenido un índice alfa de Cronbach .96. En cuanto a la correlación entre dos mitades, se ha obtenido un coeficiente de correlación Spearman-Brown .91. Los resultados obtenidos avalan la fiabilidad del instrumento.

2.2. Participantes

Para la realización del estudio se seleccionó una entidad que gestionara servicios diversos para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, situada en el norte de España. Dicha organización engloba servicios de centro de día, residencia, centro ocupacional y centro de rehabilitación psicosocial y es un referente nacional en su defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Los criterios para la selección de los participantes fueron que tuvieran relación directa con el centro, que

estuvieran dispuestos a participar de forma voluntaria y que representaran a toda la comunidad. Por ello, la muestra ha estado formada por miembros del equipo directivo, de los profesionales del centro, de las personas usuarias y de las familias.

Más concretamente (véase Tabla 1), el estudio contó con 93 participantes, en su mayoría mujeres, con un predominio de participantes entre los 22 y los 30 años. Como hemos señalado, la muestra representa a todos los colectivos que forman parte de la organización, tanto profesionales de atención directa, como miembros del equipo directivo, familiares y personas usuarias. En cuanto al tiempo de relación con los servicios, por parte de los participantes, existe una importante dispersión de las puntuaciones, con un predominio del tiempo de relación de entre uno y cuatro años. Diversos servicios de diferente tipología formaron parte del estudio para garantizar la representatividad de la información recogida. Así y más específicamente, los usuarios (n=19) pertenecían al centro de recursos (n=5), centro de día (n=6) o centro de formación (n=8). En cuanto a los familiares (n=19), pertenecían al centro de recursos (n=5) o al centro de formación (n=14). De los 48 profesionales de atención directa participantes, se distribuían entre aquéllos que trabajaban en el centro de recursos (n=16), centro de día (n=16), centro de formación (n=14) o residencia (n=2). Finalmente, y en cuanto al equipo directivo (n=5), procedía del centro de recursos (n=5), centro de día (n=1) y centro de formación (n=1).

Tabla 1.
Características sociodemográficas de la muestra

Características	N	%
Género		
<i>Hombre</i>	29	31.2
<i>Mujer</i>	64	68.8
Edad		
<i>16-21</i>	3	3.2
<i>22-30</i>	29	31.2
<i>31-40</i>	24	25.8
<i>41-50</i>	18	19.4
<i>51-60</i>	10	10.8
<i>Mayor de 60</i>	8	8.6
<i>NC</i>	1	1.1
Perfil		
<i>Equipo directivo</i>	7	7.5
<i>Profesionales</i>	48	51.6
<i>Familiares</i>	19	20.4
<i>Usuarios</i>	19	20.4
Permanencia en el servicio		
<i>Menos de 1 año</i>	8	8.6
<i>1-4 años</i>	30	32.3
<i>5-8 años</i>	16	17.2
<i>9-12 años</i>	11	11.8
<i>13-16 años</i>	11	11.8
<i>Más de 16 años</i>	17	18.3
Tipología de servicio		
<i>Centro de recursos</i>	31	33.3
<i>Centro ocupacional</i>	37	39.8
<i>Centro de día</i>	23	24.7
<i>Residencia</i>	2	2.2

2.3. Procedimiento

El procedimiento requirió visitas a cada uno de los servicios de la entidad participantes. Se realizaron sesiones de presentación del estudio y en sucesivas presentaciones se realizó la aplicación de los instrumentos, comenzando por los profesionales, familias, personas usuarias y finalizando con el equipo directivo. Cada sesión, de una duración aproximada de dos horas, se inició con una explicación breve de la investigación de la que se deriva el cuestionario, y posteriormente, se procedió a presentar el instrumento y el proceso para su cumplimentación. En el caso de las sesiones con las familias y las personas usuarias, fue necesario ir leyendo cada indicador y añadir una explicación basándonos en los enunciados que se incluyen en el cuestionario. Posteriormente cada persona señalaba su valoración en el cuestionario. En la sesión con las personas usuarias, se contó con personal de apoyo adicional para dar, en unos casos, los apoyos físicos necesarios para cumplimentar el cuestionario y, en otros, ayudas adicionales para asegurar la comprensión del ítem y de las posibles respuestas.

3. Resultados

3.1. Valoraciones en las dimensiones de la inclusión

Todas las dimensiones asociadas a la inclusión obtuvieron puntuaciones elevadas siendo las superiores las obtenidas en el factor Valores (M=3.61, SD=.40) seguidas por las de Políticas (M=3.50, SD=.40), Prácticas (M=3.41, SD=.44) y Comunidad (M=3.21, SD=.50). El análisis de las diferencias obtenidas en las diferentes dimensiones no fue significativo ($p > 0,05$).

Como se aprecia en la Tabla 2, todos los factores de la escala correlacionaron a niveles medios entre sí y en un grado moderado-alto con el total. Ello justifica la pertinencia de analizar las diferentes dimensiones de una organización, por tratarse de elementos relacionados pero diferentes entre sí.

Tabla 2.

Matriz de correlaciones entre factores de primer orden.

	Comunidad	Políticas	Valores	Total
Prácticas	.62**	.60**	.48**	.85**
Comunidad		.45**	.37**	.79**
Políticas			.59**	.81**
Valores				.74**

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

3.2. Diferencias en función de las características de los participantes

Tras haber realizado un contraste de medias (ANOVA), se puede observar en la Tabla 3 cómo no existen diferencias significativas en las valoraciones sobre la inclusión en función del género del respondiente. Tampoco se encontraron diferencias ($p > 0.05$) en función de la edad.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (ANOVA), en función del género de los respondientes

Variable	Factor	N	Media	DT	Mínimo	Máximo	F	Sig.
Prácticas							.514	.475

	Mujer	64	3.44	.42	2.86	4.00		
	Hombre	29	3.36	.48	2.43	4.00		
Comunidad							.703	.404
	Mujer	64	3.24	.49	2.00	4.00		
	Hombre	29	3.14	.52	1.83	4.00		
Políticas							.379	.540
	Mujer	64	3.52	.40	2.67	4.00		
	Hombre	29	3.47	.40	2.67	4.00		
Valores							.149	.700
	Mujer	64				4.00		
	Hombre	29				4.00		
Total							.351	.555
	Mujer	64	3.45	.35	2.80	4.00		
	Hombre	29	3.40	.34	2.57	4.00		

Sin embargo y en contra de nuestras predicciones, se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones teniendo en cuenta los roles que una persona puede tener en un centro de dichas características. Así, en la Tabla 4 se puede observar cómo, pese a que las puntuaciones obtenidas por todos los grupos sean elevadas, existen diferencias significativas en el total de la escala y en los diferentes factores, salvo en la subescala *Valores*. Los análisis post-hoc (Duncan y Scheffé) pusieron de manifiesto que las personas usuarias puntuaban significativamente más alto en *Prácticas*, *Comunidad* y total de la escala. En cuanto a *Políticas*, los familiares puntuaban significativamente más bajo que los otros grupos. Por tanto, es posible afirmar que la tipología de respondiente está asociada a percepciones significativamente distintas sobre la inclusión, al menos en los términos que acabamos de exponer.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (ANOVA), en función de la tipología de los respondientes

Factor	Grupo	N	Media	DT	Mínimo	Máximo	F	p
Comunidad							18.505	.000
	Usuario	19	3.74*	.35	3.00	4.00		
	Familiar	19	3.32*	.28	3.00	4.00		
	Profesional	48	3.02	.46	1.83	4.00		
	Equipo directivo	7	2.74*	.27	2.33	3.17		
Valores							1.544	.209
	Usuario	19	3.68	.40	2.60	4.00		
	Familiar	19	3.44	.34	3.00	4.00		
	Profesional	48	3.65	.42	2.80	4.00		
	Equipo directivo	7	3.60	.28	3.20	4.00		
Políticas							4.206	.008
	Usuario	19	3.75*	.32	2.83	4.00		
	Familiar	19	3.32	.33	2.83	4.00		
	Profesional	48	3.49	.43	2.67	4.00		

	Equipo directivo	7	3.43	.29	3.00	3.83		
							7.487	.000
Prácticas								
	Usuario	19	3.80*	.40	2.43	4.00		
	Familiar	19	3.32	.37	3.00	4.00		
	Profesional	48	3.33	.41	2.57	4.00		
Equipo directivo								
	Equipo directivo	7	3.22	.41	2.71	4.00		
							7.969	.000
Total								
	Usuario	19	3.74*	0.27	3.20	4.00		
	Familiar	19	3.35	0.28	3.00	4.00		
	Profesional	48	3.35	0.35	2.97	4.00		
Equipo directivo								
	Equipo directivo	7	3.37	0.26	2.57	4.00		

*signif. con $p < 0,5$

Respecto a las puntuaciones obtenidas por los participantes en función del servicio de pertenencia se han establecido las puntuaciones medias obtenidas agrupando a los centros participantes en tres tipologías (Centro de recursos, Centro de día y Centro de formación) lo que puso de manifiesto una ausencia de diferencias significativas en las valoraciones de la inclusión (véase Tabla 5).

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (ANOVA), en función de la tipología de servicio

Factor	Tipo de servicio	N	M	DT	Mínimo	Máximo	F	p
Comunidad	Centro de recursos	31	3.18	.59	1.83	4.00	1.305	.276
	Centro de día	23	3.13	.38	2.33	4.00		
	Centro de formación	37	3.32	.44	2.50	4.00		
Valores	Centro de recursos	31	3.61	.39	2.80	4.00	.584	.560
	Centro de día	23	3.54	.46	2.60	4.00		
	Centro de formación	37	3.65	.36	3.00	4.00		
Políticas	Centro de recursos	31	3.52	.43	2.67	4.00	.409	.666
	Centro de día	23	3.43	.43	2.83	4.00		
	Centro de formación	37	3.53	.36	2.83	4.00		
Prácticas	Centro de recursos	31	3.42	.47	2.57	4.00	.016	.984
	Centro de día	23	3.40	.44	2.43	4.00		
	Centro de formación	37	3.42	.43	2.86	4.00		
Total	Centro de recursos	31	3.43	.41	2.57	4.00	.652	.523
	Centro de día	23	3.38	.32	2.80	3.96		
	Centro de formación	37	3.48	.30	3.00	4.00		

Como se puede apreciar en la Tabla 6, tampoco se encontraron diferencias significativas en función del tiempo de relación con la organización, ni en las dimensiones de la inclusión ni en el total de la escala.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (ANOVA) en función del tiempo de relación con el centro.

Factor	Tiempo	N	Media	DT	Min.	Max.	F	Sig.
Comunidad							1.384	.238
	Menos 1 año	8	3.35	.38	3.00	4.00		
	1- 4 años	30	3.28	.50	2.33	4.00		
	5 años - 8 años	16	3.05	.57	1.83	4.00		
	9 – 12 años	11	2.94	.49	2.50	4.00		
	13 – 16 años	11	3.27	.44	2.67	4.00		
	Más de 16 años	17	3.28	.48	2.33	4.00		
Valores							1.280	.280
	Menos 1 año	8	3.75	.46	3.00	4.00		
	1- 4 años	30	3.62	.37	3.00	4.00		
	5 años - 8 años	16	3.53	.36	3.00	4.00		
	9 – 12 años	11	3.47	.44	2.80	4.00		
	13 – 16 años	11	3.82	.26	3.20	4.00		
	Más de 16 años	17	3.56	.47	2.60	4.00		
Políticas							.239	.944
	Menos 1 año	8	3.54	.44	3.00	4.00		
	1- 4 años	30	3.51	.42	2.67	4.00		
	5 años - 8 años	16	3.47	.45	2.67	4.00		
	9 – 12 años	11	3.45	.41	3.00	4.00		
	13 – 16 años	11	3.44	.45	2.83	4.00		
	Más de 16 años	17	3.58	.28	3.00	4.00		
Prácticas							.75	.585
	Menos 1 año	8	3.34	.43	3.00	4.00		
	1- 4 años	30	3.45	.43	2.86	4.00		
	5 años - 8 años	16	3.29	.46	2.57	4.00		
	9 – 12 años	11	3.31	.38	2.86	4.00		
	13 – 16 años	11	3.55	.44	2.71	4.00		
	Más de 16 años	17	3.49	.49	2.43	4.00		
Total							.910	.478
	Menos 1 año	8	3.50	.36	3.00	4.00		
	1- 4 años	30	3.47	.34	2.80	4.00		
	5 años - 8 años	16	3.33	.36	2.57	4.00		
	9 – 12 años	11	3.29	.35	2.94	4.00		
	13 – 16 años	11	3.52	.34	3.05	4.00		
	Más de 16 años	17	3.48	.34	2.97	3.96		

4. Discusión y conclusiones

El principal objetivo del presente estudio fue identificar las percepciones acerca de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas de un servicio para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

Destacamos en primer lugar las altas puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones del *Cuestionario de Indicadores de Inclusión (CII)*, puesto que, en ningún factor, en una escala de 1 a 4, se obtuvieron resultados inferiores a tres. Estos resultados no se ven afectados, aunque varíen las características de los participantes: la edad, el género, el rol que se desempeñe en el centro o el tiempo de relación con él (Barnes y Gaines, 2015). Por ello, podemos concluir que un centro que presente un compromiso compartido con una filosofía

inclusiva obtendrá elevadas puntuaciones en las cuatro dimensiones analizadas, corroborando así las cuatro hipótesis planteadas en el estudio. Los sentimientos de comunidad y de pertenencia que caracterizan a este tipo de organizaciones (Senge, 1993) pueden explicar la no ausencia de diferencias significativas de opinión con independencia de las características señaladas.

Sobre los cuatro factores analizados destaca el factor *Prácticas* que obtiene una puntuación superior, que es el elemento más tangible u observable de la inclusión (Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017; Whitburn, 2015). Este hecho ofrece apoyo al hecho de que la organización estudiada sea considerada un referente en cuanto a la inclusión. Dado que las prácticas son reflejo y concretan las políticas y las culturas, han de ser también el factor de mayor exigencia y compromiso y sobre el que un centro debe poner especial atención en el día a día.

El hecho de que el factor *Valores* haya obtenido la puntuación relativamente inferior puede estar relacionado con que se trata de aspectos más intangibles o implícitos y, por tanto, potencialmente más difíciles de valorar. Dada la importancia de sustentar las prácticas inclusivas en unos valores acordes con las mismas (Flanagan, 1995; McDermott y Stock, 1999; Mejías y Cano, 2016), es necesario realizar esfuerzos por hacer explícitos y comunicar a los diferentes niveles de la organización estos aspectos y no solo los normativos. También es posible alentar en las organizaciones el cambio de prácticas para así promover, en base a la evidencia de sus ventajas, un cambio cultural hacia valores inclusivos. Por ejemplo, en investigaciones realizadas sobre la implantación de sistemas de excelencia en las organizaciones, se ha demostrado que la puesta en marcha de prácticas de gestión de calidad puede afectar a los valores culturales de la organización (Boggs, 2004; Naveh y Erez, 2004) y, a la vez, ser afectadas por ellos (Kujala y Lillrank, 2004; Miron, Erez, y Naveh, 2004). Todo ello refuerza el carácter dinámico e interrelacionado de la inclusión y sus dimensiones (McMaster, 2015).

Es también interesante destacar cómo, pese a la similitud de los resultados obtenidos, las personas usuarias otorgan valoraciones más altas, aspecto que se acentúa cuando se investiga el factor *Comunidad*. En este factor mientras que las personas usuarias la puntúan muy alto, familias muestran un punto intermedio y son los directivos y los profesionales los que señalan valoraciones más bajas. Estas valoraciones se pueden interpretar teniendo en cuenta que la filosofía de mejora y participación que caracteriza a esta organización puede hacer que tanto los profesionales como las familias se encuentren en constante búsqueda de procesos de revisión y de mejora. Por ello, pueden tener una visión más crítica o autocrítica que las personas usuarias.

Pese a las diferencias obtenidas, los datos reflejaban en todo caso puntuaciones elevadas. Estos resultados van en la línea de lo señalado por Cockburn, Mbibeh y Awa (2019) o Mortier (2018) quienes indican que la vivencia de ser y formar parte de una comunidad ofrece un escenario alternativo al enfoque tradicional en el que se diluyen los efectos de los desequilibrios de poder y las prioridades competitivas entre las familias, los profesionales y los equipos directivos.

En definitiva, podemos decir que los valores culturales sobrevuelan a los equipos y a las personas que forman parte de una organización (Schein, 2004) por lo que el desarrollo de una filosofía de inclusión y de apoyo a la diversidad debe implicar a toda la organización. Ello permitirá trasladar a niveles más

operativos, esto es, a las prácticas, las intenciones reflejadas en las políticas, es decir, en la misión y visión de los centros (Herrán, Paredes y Treskow, 2017).

Si bien el presente estudio se ha centrado en una única organización, los resultados sirven de apoyo a la importancia de valorar las dimensiones clave de la inclusión contando para ello con la percepción de toda la comunidad implicada. Estudios posteriores en otras organizaciones y con metodologías complementarias como la entrevista en profundidad o los grupos focales, pueden contribuir a arrojar más luz sobre este fenómeno complejo y dinámico.

5. Referencias bibliográficas

- AMICA. (2009). Descubriendo capacidades. Principios y valores que unen voluntades. Torrelavega: AMICA.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Andrés, M. D., & Sarto, P. (2009). Escuela inclusiva: Valores, acogida y convivencia *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO, Colección Investigación.
- Ashikali, T., & Groeneveld, S. (2015). Diversity Management in Public Organizations and Its Effect on Employees' Affective Commitment: The Role of Transformational Leadership and the Inclusiveness of the Organizational Culture. *Review of Public Personnel Administration*, 35(2), 146-168. DOI: <http://doi.org/10.1177/0734371X13511088>
- Azorín, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. doi:10.5209/RCED.51343
- Azorín, C.M., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Barnes, M., & Gaines, T. (2015). Teachers' attitudes and perceptions of inclusion in relation to grade level and years of experience. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 3(3). Recuperado de: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss3/3/>
- Beneke, M., & Cheatham, G. (2015). Inclusive, democratic family-professional partnerships: (Re)conceptualizing culture and language in teacher preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4) 234-244. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0271121415581611>
- Blair, K. (2006). *Creating an Inclusive Organization*. Recuperado de <https://maytree.com/five-good-ideas/creating-inclusive-organization/>
- Boggs, W.B. (2004). TQM and organizational culture: A case study. *The Quality Management Journal*, 11(2), 42-52. <https://doi.org/10.1080/10686967.2004.11919110>
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values into action. *Forum*, 47(2/3), 151- 158. 10.2304/forum.2005.47.2.4
- Booth, T. (2008). Valores inclusivos y el índice de la inclusión. Ponencia presentada en *Valores, políticas y prácticas para una educación inclusiva*, Buenos Aires, Argentina.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (4th Ed). United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE. 15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17 (5), 475 – 482. doi:10.1177/0146167291175001
- Cockburn, L., Mbibeh, L., & Awa, J. C. (2019). The GRID Network: A Community of Practice for Disability Inclusive Development. *Disability, CBR y Inclusive Development*, 30(2), 84-94. doi 10.5463/DCID.v30i2.838
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1985). *Corporate cultures*. USA: Addison-Wesley.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: Wiley.
- Fawcett, B. (2016). Children and disability: Constructions, implications and change. *International Social Work*, 59, 224-234. doi: 10.1177/0020872813515011
- Ferdman, B. M. & Davidson, M. N. (2002). A matter of difference—Inclusion: What can I and my organization do about it? *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39(4), 80– 85.
- Ferdman, B. M. & Deane, B. R. (Eds.). 2014. *Diversity at work: The practice of inclusion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch1>
- Flanagan, P. (1995). The abc's of changing corporate culture. *Management Review*, 84(7), 57–62.
- García Llamas, J.L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón*, 60(4), 89-105.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6(002), 82-99.
- Gutiérrez-Ortega, M., Hernández-Soto, R., y Jenaro-Río, C. (2019). Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) para centros y servicios para personas con discapacidad: validación preliminar. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 97-118.
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V. y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V. & Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Herrán, A., Paredes, J., & Treskow, D.V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28, 913-928. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947

- Hughes B., Goodley D. & Davis L. (2012). Conclusion: Disability and Social Theory. In: Goodley D., Hughes B., Davis L. (eds) *Disability and Social Theory*. Palgrave Macmillan, London.
https://doi.org/10.1057/9781137023001_18
- Kujala, J., & Lillrank, P. (2004). Total quality management as a cultural phenomenon. *The Quality Management Journal*, 11(4), 43–55.
<https://doi.org/10.1080/10686967.2004.11919132>
- Kull, T. J., & Narasimhan, R. (2010). Quality Management and Cooperative Values: Investigation of Multilevel Influences on Workgroup Performance. *Decision Sciences*, 41(1), 81-113. 10.1111/j.1540-5915.2009.00260.x
- López-Blanco, D., Cava, D., & Gómez-Matarín, L. (2012). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en escuelas de adultos: aplicación del “Index for Inclusion” al CEPA Pozuelo. En M. Á. Verdugo (Dir.), *VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad*. Comunicación presentada en Salamanca, España. Recuperado de: <https://inico.usal.es/cdjornadas2012/inico/docs/677.pdf>
- Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mateus-Cifuentes, L. E., Vallejo-Moreno, D. M., Obando-Posada, D., & Fonseca-Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- McDermott, C. M., & Stock, G. N. (1999). Organizational culture and advanced manufacturing technology implementation. *Journal of Operations*, 17(5), 521-533. 10.1016/S0272-6963(99)00008-X
- McMaster, Ch. (2015). Inclusion in New Zealand: The Potential and Possibilities of Sustainable Inclusive Change Through Utilising a Framework for Whole School Development. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(2), p239-253. doi: 10.1007/s40841-015-0010-3
- Mejías, J. J., & Cano, J. (2016). Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1119-1138. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47550
- Mesa, M. S., & García, A. I. (2015). Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher education: Preliminary study. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.647>
- Miron, E., Erez, M., & Naveh, E. (2004). Do personal characteristics and cultural values that promote innovation, quality, and efficiency compete or complement each other. *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 175–199, <https://doi.org/10.1002/job.237>
- Mortier, K. (2018). Communities of practice: A conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1(12), 329-340. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1461261>
- Naveh, E., & Erez, M. (2004). Innovation and attention to detail in the quality improvement paradigm. *Management Science*, 50(11), 1576–1586. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1040.0272>

- Priante Bretón, C. M. (2003). Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Richardson, A. J. (1996). The production of institutionalization theory in Organizational Analysis. *Journal of Administrative Sciences*, 304-316. <https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.1986.tb00433.x>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London, England: Century Business
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H. y Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262 – 1289. doi:10.1177/0149206310385943
- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E. & Moody, B. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21(2), 206–221. doi: 10.1177/1356336X14556861
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Whitburn, B. (2015). The subjectivities of 'included' students with disabilities in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13. doi: 10.1080/01596306.2015.1105787

Sobre los autores:

Dra. Mónica Gutiérrez-Ortega

Universidad Internacional de la Rioja. Directora del máster de Atención Temprana y Desarrollo Infantil de la Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Doctora en Psicología. Sus líneas de investigación se centran en Atención Temprana, Inclusión, Neuroeducación, Desarrollo infantil.

Dr. Roberto Hernández-Soto

Universidad Internacional de la Rioja. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Las principales líneas de investigación se centran en la educación personalizada e inclusiva, comunidades de práctica, aprendizaje organizativo.

Dra. Cristina Jenaro-Rio

Universidad de Salamanca. Directora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Doctora en Psicología. Sus líneas de investigación se centran en inclusión, actitudes, formación y transición a la vida adulta, discapacidad.