



## When differences do not matter: inclusion in a Mexican primary school / Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una escuela primaria mexicana

Maribel Cruz-Ortiz, M. Carmen Pérez-Rodríguez, Cristina Jenaro-Río, Dora-Esperanza Sevilla-Santo & Silvia Cruz-Ortiz

To cite this article: Maribel Cruz-Ortiz, M. Carmen Pérez-Rodríguez, Cristina Jenaro-Río, Dora-Esperanza Sevilla-Santo & Silvia Cruz-Ortiz (2016): When differences do not matter: inclusion in a Mexican primary school / Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una escuela primaria mexicana, *Cultura y Educación*, DOI: [10.1080/11356405.2015.1124549](https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1124549)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1124549>



Published online: 21 Jan 2016.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

## When differences do not matter: inclusion in a Mexican primary school / *Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una escuela primaria mexicana*

Maribel Cruz-Ortiz<sup>a</sup>, M. Carmen Pérez-Rodríguez<sup>a</sup>, Cristina Jenaro-Río<sup>b</sup>,  
Dora-Esperanza Sevilla-Santo<sup>c</sup>, and Silvia Cruz-Ortiz<sup>d</sup>

<sup>a</sup>Universidad Autónoma de San Luis Potosí; <sup>b</sup>Universidad de Salamanca; <sup>c</sup>Universidad Autónoma de Yucatán; <sup>d</sup>Sistema Educativo Estatal Regular en el Estado de San Luis Potosí

(Received 22 July 2014; accepted 20 June 2015)

**Abstract:** Studies show that disability is a cause of educational exclusion worldwide. Different countries adopt different views of the inclusion movement. Different variables seem to be associated with the success or failure of inclusion. This study takes place in a primary school located in Mexico. It aims to identify how inclusion is experienced by children with and without special needs, and the connections between inclusion and quality of life. Measures utilized were the questionnaire My Primary School from the Index for Inclusion and the Questionnaires on Assessment of Quality of Life for Children, self-report, and parents' report. Participants are 69 regular students and 15 students with special education needs. Self-reports from regular children and proxy reports from the mothers of the special education needs students were analysed. Results indicated that there is an association between perceived inclusion and experiencing quality of life; having special needs does not impact on scores on QoL or inclusion; educational level does not impact on perceived QoL or inclusion for special education students. These results are discussed in light of a culture that appreciates diversity.

**Keywords:** inclusive education; special education needs; disability; quality of life

**Resumen:** Los estudios previos demuestran que la discapacidad es una de las causas de exclusión educativa en todo el mundo. Los puntos de vista sobre el movimiento para la inclusión educativa varían según el país. Además, el éxito o fracaso de la inclusión parece asociarse con distintas variables. Este estudio se llevó a cabo en una escuela primaria ubicada en México. Su objetivo fue identificar cómo experimentan los niños con y sin necesidades educativas especiales la inclusión, y cuáles son las relaciones entre inclusión y calidad de vida.

---

English version: pp. 1–12 / *Versión en español:* pp. 13–24

References / *Referencias:* pp. 24–27

Translated from English / *Traducción del inglés:* Miguel del Río

Authors' Address / *Correspondencia con las autoras:* Ma. del Carmen Pérez Rodríguez, Facultad de Enfermería, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Av. Niño Artillero 130, Zona Universitaria, C.P. 78419, San Luis Potosí, México. E-mail:

[salina67@hotmail.com](mailto:salina67@hotmail.com)

Las medidas utilizadas fueron el cuestionario Mi Escuela Primaria del Index para la inclusión, los cuestionarios sobre Calidad de vida infantil, y el informe de los padres. Los participantes fueron 69 estudiantes sin necesidades educativas especiales y 15 con necesidades educativas especiales. También se analizaron autoinformes realizados por los niños normales e informes realizados por las madres de los niños con necesidades educativas especiales. Los resultados indican que existe una relación entre la inclusión percibida y la calidad de vida; tener necesidades educativas especiales no repercute en las puntuaciones de Calidad de Vida o Inclusión; el nivel educativo no influye sobre la Calidad de Vida percibida o la inclusión de estudiantes de educación especial. Estos resultados se discuten bajo un enfoque cultural que valora la diversidad.

**Palabras clave:** inclusión; necesidades educativas especiales; discapacidad; calidad de vida

Although significant steps have been made towards achieving the Millennium Development Goals, and more specifically concerning the objective of universal primary education, attaining equality remains a major challenge in schools worldwide (United Nations Secretary-General, 2012; Yeung, 2012). Inclusion is contested within and across educational systems and its implementation is problematic both in the countries of the north and of the south (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011; Wendelborg & Tøssebro, 2010). In a significant number of countries, disability is a cause of educational exclusion (Doherty, 2012; Grimes, Sayarath, & Outhaithany, 2011; Memisevic & Hodzic, 2011; Miles, 2011; Starczewska, Hodkinson, & Adams, 2012; UNESCO, 2010; Walker, 2010; Wendelborg & Tøssebro, 2010), due to practical, social or cultural reasons (Anthony, 2011; Kalyanpur, 2011; Lynch, McCall, Douglas, McLinden, & Bayo, 2011). But disability is not the only cause for exclusion. Different groups of students are in a disadvantaged situation, such as children with behavioural or emotional issues (Naraian, Ferguson, & Thomas, 2012), migrant (Underwood, 2012) or refugee children (Taylor & Sidhu, 2012), or those from low socioeconomic status (Tranter, 2012; UNESCO, 2010; United Nations Secretary-General, 2012). In this regard, inequality of educational opportunities based on the socioeconomic level of students is one of the most serious characteristics in the Latin American region (Blanco & Takemoto, 2006).

In developed countries of the north such as the United States, inclusive education is generally thought of as an approach to serving children with disabilities within the general education setting. Internationally, however, it is sometimes seen more broadly as a movement that supports and welcomes diversity among all learners (Armstrong et al., 2011). This movement is aligned with The Salamanca Statement, which described inclusive schools as effective educational environments that combat discrimination (Strieker, Logan, & Kuhel, 2012). It is a form of education also referred to as 'Education for Just Sustainability' (EJS), which stresses the empowerment of local communities to understand and take action in their home localities (Morgan, 2012).

A controversial debate juxtaposes conceptualizations of disability as rooted in social injustice with positions which see disability as an impairment located

within the individual and, as Anthony states (2011), divergent conceptualizations of disability carry political implications for educational policies and provision (Anthony, 2011). Weak political will and continued marginalization of the issue of education for disabled children from the mainstream EFA agenda threatens to impede current efforts towards 'education for all' (Lei & Myers, 2011). While in the scientific community there is broad agreement that disability is the result of a combination of personal and environmental factors, thereby generating impairments, activity limitations and restrictions in participation (OMS, 2001), it is also true that this consensus has failed to permeate the everyday practices of all organizations and this is reflected in the positions of social injustice who see disability as an obstacle within the individual.

A number of tools to modify these policies and move them towards inclusion have been developed worldwide. The most representative, given its international consensus, and important at a conceptual and operational level, is the Convention on Rights of Disabled People, which, in article 24 related to education, acknowledges the right of people with disabilities to education. It also states that, with a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, states shall ensure an inclusive and lifelong learning education system at all levels (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

The very concept of inclusion is not lacking debate. Thus, some authors argue that while inclusion provides educational and social benefits for some children it does not provide benefits for all of them, above all as the students progress through the education system. Among variables that contributed to the success or failure are disability, teacher training, competence, commitment, motivation and accountability (Press, 2010). While agreeing with the discourse of inclusion, a number of studies stress the need for extra resources to successfully cope with diversity issues (Mogharreban & Bruns, 2009; Vehkakoski, 2008).

To promote inclusion in school settings, several authors propose different approaches, such as a solution-focused perspective on the identification of disability (Van Swet, Wichers-Bots, & Brown, 2011), or taking into account both rights-based and needs-based perspectives (Ravet, 2011). To help schools be more inclusive, several resources and programmes have been developed to be utilized in inclusive schools (Devore & Russell, 2007; Karten, 2007).

Given that an educationally inclusive school is one in which teaching and learning, achievements, attitudes and well-being of every young person matter (Armstrong et al., 2011), the need to assess the perceived wellbeing of the stakeholders seems clear. In this regard, the concept of quality of life is increasingly being studied in the field of intellectual disabilities (ID), and parent-proxy reports of quality of life (QoL) are often used to guide decisions about children with special needs (Davis, Mackinnon, & Waters, 2012; Hu, Wang, & Fei, 2012).

It is possible to group the research on quality of life of children in three main areas. On one hand, the assessment of the quality of life of children with health issues. This assessment is part of the more restricted conception of health related quality of life (e.g., Moola, Faulkner, White, & Kirsh, 2014). As stated by Lin, Luh, Cheng, Yang, and Ma (2014), quality of life instruments for children provide

an important health index for school healthcare professionals to understand students' overall health status (Lin et al., 2014). A second line of research is represented by studies that have focused on assessing the quality of life of children with disabilities and learning difficulties and mental health issues, as well as their families' quality of life (e.g., Ikeda, Hinckson, & Krägeloh, 2014). In many cases, these studies focus on the assessment of welfare experienced by both groups, after receiving support or other interventions. A third approach relates to the scientific production focusing on the quality of teaching or the teaching-learning process, perceived by the educational community (i.e., children, parents, professionals) (Panayiotou et al., 2014).

Despite the undeniable importance of those fields of study, they move away from the object of interest in this study, which assumes a view of the quality of life associated with educational opportunities, social inclusion, and so on. In other words, we are interested in identifying the views of children as students, regardless of their individual physical or psychological conditions. The emphasis is placed on the dimensions that are important for all children. Thus, in this paper we assume the perspective of Wallander, Schmitt, and Koot (2001), who argue that 'quality of life is the combination of objectively and subjectively indicated well being in multiple domains of life considered salient in one's culture and time, while adhering to universal standards of human rights' (p. 574). In the disabilities field this perspective has been broadly developed by Schalock and Verdugo (Schalock & Verdugo, 2002; Schalock, Bonham, & Verdugo, 2008; Schalock et al., 2005; Verdugo, Navas, Gómez, & Schalock, 2012; Verdugo, Schalock, Keith, & Stancliffe, 2005). Numerous authors have addressed the conceptual and instrumental challenges of this concept (Wang, Schalock, Verdugo, & Jenaro, 2010) and there is broad consensus that QoL is a multidimensional concept that includes at least the dimensions of material, physical, social and emotional well being, as well as opportunities for personal development or activities.

According to the 2012 report, the subsystem of special education in Mexico served 513,154 students, of which 322,579 have no disabilities (Secretaría de educación pública [SEP], 2013). The subsystem includes 3,882 Service to Regular School (USAER) and 188 Resource Centres for Educational Integration (CRIE) (Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa [PNFEEIE], 2012) serving 28,000 primary education schools that implement integration experiences.

In each USAER there are usually five professionals: a director, a social worker, a psychologist, a master of communication and an assistant teacher serving an average of five itinerant schools. Their main functions are to conduct psychoeducational assessments, support teachers in developing curriculum adjustments through the Adapted Curriculum Proposal (PCA) and guide families. For their part, the CRIE aim to provide guidance to teachers on how to work with children with special education needs (SEN), to organize courses and provide professional literature and computer support for searching the internet (PNFEEIE, 2012).

With all these facts in mind, our study takes place in a Latin American country, and more specifically in a primary school located in the state of San Luis Potosí. It is our main goal to help identify how inclusion is experienced by children with and without special needs, and what are the connections between inclusion and quality of life. We hypothesize that according to the existing literature: (1) the more the perceptions of inclusion, the better the scores on quality of life, regardless the presence or not of a disability; (2) children with disabilities will obtain lower scores on quality of life when compared to their peers without disabilities; (3) educational level will impact on scores on inclusion and on quality of life, with scores being lower as the students get older; and (4) parents of children with special needs will experience concerns regarding the quality of life of their children, and their rating on their child's quality of life will be lower than the self-scoring by children with disabilities, and these will be, in turn, lower than their non-disabled peers' scores.

## Method

### *Participants*

Half of the students for each classroom were randomly selected, 69 without disabilities and 15 with disabilities. Total students at that school was 161 and 84 participated in the study. Of them, 19 (22.6%) were from first grade; four (4.8%) were from second grade; 23 (27.4%) were from third grade; 29 (34.5%) were from fourth grade; five (6.0%) were from fifth grade; and four (4.8%) were from sixth grade. Of the total students, 39 (46.4%) were female and 45 (53.6%) were male. Of the total special needs students ( $n = 35$ ), 15 were assessed (42.9%). Of them, four (26.7%) attended primary grade; two (13.3%) from second; another two (13.3%) from third; three (20%) from fourth; two (13.3%) from fifth; and another two (13.3%) from sixth grade. Primary diagnosis was moderate intellectual disability for seven of the students (46.7%) and Attention Deficit Disorder for eight (53.3%). Additional issues related to behavioural problems ( $n = 4$ ), physical disabilities ( $n = 3$ ), language disorders ( $n = 3$ ) or learning problems ( $n = 3$ ) were found. Concerning relatives of the children with special needs, in all the cases it was the mothers who were interviewed. Chi-square tests to analyse potential associations between presence or absence of disability and educational level revealed a lack of significant association ( $\chi^2 = 2.386$ ;  $df = 2$ ;  $p = .303$ ). Yet, Chi-square test between type of disability and educational level revealed significant association ( $\chi^2 = 10.832$ ;  $df = 4$ ;  $p = .029$ ). Data showed that whereas more participants with ADD attended first and second grades, there were no participants with intellectual disabilities attending third grade, and the larger amount of participants with moderate intellectual disabilities were attending fourth or higher grades.

### *Instruments*

First, a self-report measure from the Index for Inclusion was utilized (Booth & Ainscow, 2002). The Index consists of a compilation of materials to support the



schools in the process of inclusive school development, and there is also a version for early years and childcare (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006). In addition to the UK, where it was developed, it has been translated into more than 20 languages and utilized in countries as diverse as Australia (Deppeler & Harvey, 2004), Norway (Nes, 2009), the United States (Hick, 2005) and Spain (González-Gil, Gómez-Vela, & Jenaro, 2007). The utilized self-report measure is called My Primary school [MPS] and it consists of 20 items on evolving inclusive practices to orchestrate learning, to be rated on a three-point Likert type scale. However, for the current study, each item needed to be scored on a four-point scale, from 'Almost always' to 'Almost never'. The measure includes items on inclusive practices (e.g., 'my friends help me with my work when I get stuck' or 'when I have homework I usually understand what I'm supposed to do'). Three independent raters were assigned the task of identifying the dimensions assessed by each item. The raters met three characteristics: (a) experience and training on disability issues and education; (b) knowledge of educational settings; and (c) previous knowledge and experience with using the Index for Inclusion. After removing four items that did not obtain agreement concerning the assessed domain ('My teacher likes to listen to my ideas', 'I think setting targets for the term helps my work to improve', 'My family thinks this is a good school' and 'If I am away from school my class teacher asks me where I have been'), the five dimensions included were: (1) students learn collaboratively; (2) assessment contributes to the achievement of all students; (3) classroom discipline is based on mutual respect; (4) teachers support the learning and participation of all students; (5) homework contributes to the learning of all students. Judges' agreement was calculated and the average pairwise percentage of agreement on domains assessed by each of the 16 items was 79.17%, Fleiss Kappa = .74; Cohen's Kappa = .75; and Krippendorff's Alpha = .75. In addition, internal consistency for the total measure (16 items) was tested and Cronbach's Alpha was .75, supporting its reliability. Table 1 shows the 16 selected items.

Second, the Questionnaires on Assessment of Quality of Life for Children (self-report, or CVI, and parents' report, or CVIP) were utilized (Sabeh, Verdugo, Prieto Adánez, & Contini de González, 2009). The self-report is addressed to children aged eight to 11 years. It includes five quality of life domains: emotional wellbeing, interpersonal relationships, physical wellbeing, personal development and activities; and material wellbeing. The measure is composed of 53 items to be rated on a four-point Likert type scale, from 'Almost always' to 'Almost never', with higher scores denoting higher quality of life. For the current study, reliability indexes were calculated and five items were removed from further analyses given their low reliability indexes. Cronbach's alpha indexes for the final 48-item scale ranged from .47 for the physical wellbeing domain to .65 for the interpersonal relationship domain. Cronbach's Alpha for the total scale (48 items) was .86. Concerning the parents' report, CVIP, it is originally composed of 64 items grouped into the same five domains as the CVI. Reliability tests were first performed and items with low internal consistency levels were removed. Finally, six items were

Table 1. Items and assessed domain from 'My primary school' (Booth &amp; Ainscow, 2002).

Items	Assessed domain
Sometimes I do class work in pairs with a friend	1
Sometimes my class is divided into groups for work	1
I help my friends with their work when they get stuck	1
My friends help me with my work when I get stuck	1
My work is put on the walls for other people to see	2
My teacher likes to help me with my work	2
I like to help my teacher when she or he has jobs that need doing	3
I think our classroom rules are fair	3
Some of the children in my class call others by unkind names	3
Sometimes I am bullied in the playground	3
When I feel unhappy at school there is always an adult to look after me	3
When children in my class quarrel, the teacher sorts it out fairly	3
Sometimes my teacher lets me choose what work to do	4
I feel pleased with myself when I've done a good piece of work	4
When I have homework I usually understand what I'm supposed to do	5
My teacher likes me to tell her or him about what I do at home	5

Note: 1 = students learn collaboratively; 2 = assessment contributes to the achievement of all the students; 3 = classroom discipline is based on mutual respect; 4 = teachers support the learning and participation of all students; 5 = homework contributes to the learning of all students

removed and Cronbach's Alpha levels for the 58-item scale ranged from .63 for physical wellbeing to .70 for personal development and activities. Total scale reliability index was Cronbach's Alpha = .88. These data offer support to the reliability of the measures, although more studies are advisable, considering the low internal consistency of some domains from the CVI.

### ***Procedure***

Contacts and data gathering required a three-month period (from June to August 2012) at a public primary school. The school is part of a federal program called Elementary schools with emphasis on attention to disability. The designated schools promote inclusive education for all students with special educational needs associated with disability, outstanding skills and other conditions, providing the support and educational services they require. The school consists of one unit per grade (from first to sixth) and a ratio of five students with disabilities in each group. Every classroom has a total of 30–35 pupils, with one regular teacher per group. Some teachers have received special in-service training as well as orientations from a multi-professional support team (psychologist, occupational therapists, social workers) who suggest the academic domains that need to be accommodated for each student. Conducting curriculum accommodations is mandatory at a federal level. Some teachers are currently adapting curricula for some of the students, although they lack special training. In addition to the regular



teachers, the school has one computing teacher and one for physical activity, plus additional staff for administrative and similar activities. Total staff is 12 people. Special needs students attend every regular class and the only teacher who teaches them in separate hours is the physical activity teacher who teaches them two hours per week. The federal government has a Special Education Department which follows up on the progresses of these students three times per year, and requests evidences from the school of children's performance, consisting of: (1) medical exams; (2) pictures of the children performing tasks; (3) interviews with the parents; and (4) children's portfolios. All these data should help demonstrate that the children have been successfully included.

The principal of the primary school was first contacted. Parents offered their informed consent to participate in the study. Children who were available at the time of the study were assessed. Concerning children with special needs, only those whose parents filled out the Quality of Life of Children-Parents report, or CVIP, were included in the study. Students with special needs, as well as regular students from first and second grades, received extra support to fill out the questionnaires; questions were read out loud and children marked their responses.

### ***Design and data analysis***

This is a cross-sectional study of a descriptive and correlational design, with ex post-facto measures. Routine descriptive analyses were used for demographic characteristics of the participants and to present the data on quality of life and inclusion. Pearson's correlations were tested for linear relationship between two variables. Manova (multivariate analysis of variance) tests, followed by Anova test if multivariate analyses were statistically significant, were performed. By using Manova we are examining several correlated dependent measures at once (i.e., QoL domains scores), and so we are controlling the overall error rate which reduces the risk of Type I errors (Cooley & Lohnes, 1971).

### **Results**

First, Pearson correlations were utilized to assess the association between total on CVI and on MPS. Data showed a significant but low size correlation, ( $r_{xy} = .229$ ;  $p < .05$ ) and similar correlations for special needs and regular students. Second, Manova tests were performed to check for potential differences in scores on quality of life (i.e., CVI domains) and on perceptions on inclusion (i.e., My primary school scores) based on having or not special needs. Wilk's Lambda revealed a lack of significant differences (Wilks'  $\lambda = .938$ ;  $F(6, 68) = 0.750$ ;  $p = .612$ ) on selected variables. Third, Manova tests with educational level as grouping variable were performed, and Wilk's Lambda revealed significant differences (Wilks'  $\lambda = .738$ ;  $F(12, 134) = 0.738$ ;  $p < .05$ ) on selected variables. Further analyses revealed that for special needs students, the grade did not impact

Table 2. Descriptive statistics and significance of differences (Anova Test) on QoL and inclusion by regular students' grade.

Grade	Mean	SD	N	F	Variables	p	$\eta^2_p$
				0.650	Emotional wellbeing	.525	.018
First and Second	2.86	1.77	17				
Third	2.23	0.33	21				
Fourth or higher	3.13	3.95	31				
				0.599	Interpersonal relationships	.552	.018
First and Second	3.63	3.02	17				
Third	2.91	1.41	21				
Fourth or higher	3.72	3.22	31				
				2.057	Personal development and activities	.136	.059
First and Second	2.08	0.54	17				
Third	1.91	0.56	21				
Fourth or higher	3.33	4.04	31				
				0.777	Physical wellbeing	.464	.023
First and Second	2.63	0.47	17				
Third	2.76	0.43	21				
Fourth or higher	3.31	3.01	31				
				1.383	Material wellbeing	.258	.023
First and Second	1.95	0.51	17				
Third	1.94	0.67	21				
Fourth or higher	3.67	6.34	31				
				1.177	CVI	.315	.039
First and Second	2.88	1.48	17				
Third	2.46	0.63	21				
Fourth or higher	3.45	3.24	31				
				4.292	MPS	.018	.131
First and Second	2.04	0.42	16				
Third	1.74	0.39	21				
Fourth or higher	2.06	0.38	23				

significantly, whereas for regular students, significant differences were found on MPS scores. Table 2 summarizes main bivariate results.

Finally, average scores on QoL were calculated from parents, regular children and special needs students, and multivariate analysis revealed significant differences by group (Wilks'  $\lambda = .375$ ;  $F(10, 182) = 11.404$ ;  $p < .001$ ). Univariate analyses shown significant differences in scores on Emotional Wellbeing ( $F(2, 94) = 34.787$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .425$ ); Interpersonal relationships ( $F(2, 94) = 9.112$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_p = .162$ ); Physical wellbeing ( $F(2, 94) = 12.130$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_p = .205$ ); and Material wellbeing ( $F(2, 94) = 3.382$ ;  $p = .038001$ ;  $\eta^2_p = .067$ ). No significant differences were obtained in Personal development and Activities ( $F(2, 94) = 2.012$ ;  $p = .139$ ,  $\eta^2_p = .041$ ). Post hoc (Scheffé) analyses revealed that parents rated the different domains significantly higher than their children, whereas no significantly different scores were obtained between children with and without disabilities (see Figure 1).

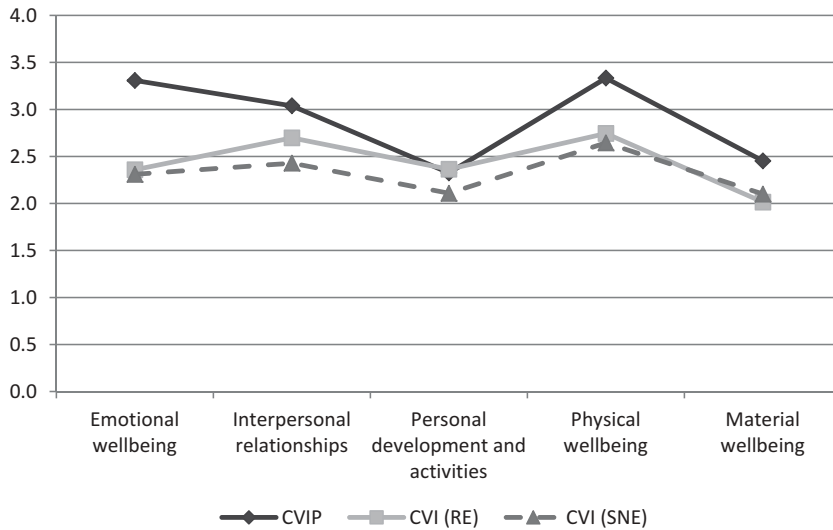


Figure 1. Average scores on QoL domains by parents, regular students (RS), and by special needs students (SNS).

## Discussion

The results of this study indicate that there is an association between perceived inclusion and experiencing quality of life. This is a relevant finding that deserves further studies, given the lack of research analysing this association, and the increased attention that is being paid to the rights of people with disabilities to be fully included in their communities and to the importance of self-determination, participation and quality of life (Soresi, Nota, & Wehmeyer, 2011). Another important finding was that, contrary to expectations, quality of life ratings do not significantly differ regardless of having a disability or not. This result differs from the majority of the existing literature (e.g., Di Battista, Soo, Catroppa, & Anderson, 2012; Sanchez, Martinez-Cortes, Del Rio, Dehesa-Moreno, & Poblano, 2012). Some potential explanations for this result could be the fact that a broader concept of QoL has been used, rather than focusing on the impact of health on QoL, namely, health-related quality of life. Given that most of the students included in our classrooms do not have a disease or health issues, more studies with this broader perspective are suggested if we want to help demonstrate that inclusive practices are associated to better outcomes in quality of life.

It is interesting to note that educational level does not impact on perceived QoL or inclusion for special education students. For regular students, significant differences are obtained concerning perceived inclusion. More specifically, the students from third grade scored the lowest. It would be interesting to further analyse the impact of diverse students on inclusive practices, given that, as we explained earlier, no participants with intellectual disabilities attended third grade. Our study reflects a reality of many schools in Latin America that could be stated as ‘diversity is the rule’. In other words, elementary schools deal with diverse

students based on ethnic, language, disability and socio-economic reasons. Special needs students do not perceive themselves as different from their peers. This fact could explain the general lack of significant differences among studied groups.

Finally, the results show self-scores and proxy scores of quality of life in the different domains are quite high, denoting a general satisfaction with different life domains. Yet, some differences and similarities among groups can be identified. All the studied groups rated Physical wellbeing the highest. This could suggest that healthwise, basic domains of quality of life are met. Yet, children rated Interpersonal relationships higher than parents, which could suggest that for them, attending school is key for making and keeping friends, as well as for maintaining rewarding social ties. The importance of school as a place for social inclusion has been featured in numerous studies (Saddler, 2014; Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015). In contrast to other studies where psychosocial status of children with disabilities has been found to be inferior to their peers (Di Battista et al., 2012; Ikeda et al., 2014), our study has not found such differences. The comparatively low score rated by parents to Personal development and Activities could suggest that more efforts should be made in order to promote opportunities to learn, develop and perform activities for children with special needs. These differences are also interesting and could suggest different emphasis on life domains associated with individual and socio-economic circumstances. Only by understanding these differences and the underlying reasons will it be possible to work together to meet the challenges of Education for All. As Soodak and McCarthy (2006) state, parent-professional partnerships are facilitated by trust, shared philosophies about children and schooling and open communication. Achieving effective parent-professional partnerships in inclusive settings is a complex process that involves commitment and understanding (Soodak & McCarthy, 2006).

Some limitations of the current study should be noted. First, even though a randomized procedure has been utilized, the sample size is relatively small. This fact has prevented the use of more sophisticated analyses that could help understand differences in perceptions by groups of parents and children with different personal and social conditions. Also, the sample size and the fact that data have been obtained from just one school reduce the generalizability of the data and calls for larger samples to support current findings. Concerning the procedures to collect the data, some notes of caution should be made. First, to our knowledge, there are no studies reporting the reliability of the self-report measure included in the index, so our reliability index, although promising, could not be compared to other studies. Also, given that Questionnaires on Assessment of Quality of Life for Children (self-report, or CVI, and parents' report, or CVIP) were developed from a Rasch Model approach, no previous reports on Cronbach's Alpha reliability indexes are available. In this regard, our study can be considered a contribution to further supporting the utility of the measure. Third, given that self-reports and proxy reports are just one of the many different strategies to gather data, we strongly advise on the need for combining data from different sources, such as observation and interviews, in order to acquire a more

comprehensive view on the social status and quality of life of these children and its associations with settings with different degrees of inclusion.

Yet, although these data must be interpreted with caution because of the nature of the study, and results should not be extrapolated to other schools and realities, current findings leave the door open to further research questions: How do inclusive practices impact on students' quality of life domains on further secondary education? How can we best meet quality and accountability standards while ensuring education for all? How can educational policies and practices best balance an individualized response to every student in an environment as inclusive as possible? These are some of the challenges for the current millennium.

## **Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una escuela primaria mexicana**

Pese a que se han dado pasos importantes para lograr las Metas Educativas del Milenio, especialmente respecto al objetivo de la educación primaria universal, la igualdad sigue siendo uno de los principales desafíos de las escuelas de todo el mundo (United Nations Secretary-General, 2012; Yeung, 2012). La inclusión se pone en cuestión tanto desde dentro de los diferentes sistemas educativos como en las comparaciones que se establecen entre estos, y su puesta en marcha es problemática tanto en los países del norte como en los del sur (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011; Wendelborg & Tøssebro, 2010). En un número importante de países, la discapacidad es una causa de exclusión educativa (Doherty, 2012; Grimes, Sayarath, & Outhaithany, 2011; Memisevic & Hodzic, 2011; Miles, 2011; Starczewska, Hodkinson, & Adams, 2012; UNESCO, 2010; Walker, 2010; Wendelborg & Tøssebro, 2010) debido a motivos prácticos, sociales o culturales (Anthony, 2011; Kalyanpur, 2011; Lynch, McCall, Douglas, McLinden, & Bayo, 2011). Pero la discapacidad no es la única causa de exclusión. Algunos grupos de estudiantes están en una situación de desventaja, como niños con problemas conductuales o emocionales (Naraian, Ferguson, & Thomas, 2012), inmigrantes (Underwood, 2012) o refugiados (Taylor & Sidhu, 2012), o de estatus socioeconómico bajo (Tranter, 2012; UNESCO, 2010; United Nations Secretary-General, 2012). A este respecto, la desigualdad de oportunidades educativas ligada al nivel socioeconómico de los estudiantes es una de las características más graves del área Latinoamericana (Blanco & Takemoto, 2006).

En los países desarrollados del norte, como los Estados Unidos, la educación inclusiva no se concibe por lo general como un enfoque para atender a los niños con discapacidades dentro del contexto de la educación general. A nivel internacional, sin embargo, se suele contemplar de una forma más amplia, como un movimiento que apoya y acoge la diversidad de todos los alumnos (Armstrong et al., 2011), en línea con la Declaración de Salamanca, que describía las escuelas inclusivas como entornos educativos efectivos que combaten la discriminación (Strieker, Logan, & Kuhel, 2012). Es un tipo de educación también llamado 'Educación para la Sostenibilidad Justa' (ESJ), que otorga especial importancia a la implicación de las comunidades locales en el entendimiento y en la acción (Morgan, 2012).

Existe un controvertido debate que yuxtapone concepciones divergentes de la discapacidad: como enraizada en la injusticia social, o como un impedimento que parte del individuo y, como afirma Anthony (2011), las distintas concepciones de la discapacidad tienen implicaciones políticas en el ámbito educativo y en el

presupuestario (Anthony, 2011). Una débil voluntad política y una marginalización constante del tema de la educación para niños con discapacidades de la agenda principal del movimiento Education For All (EFA, Educación Para Todos) amenaza los actuales esfuerzos que se están realizando hacia tal 'educación para todos' (Lei & Myers, 2011). Aunque la mayor parte de la comunidad científica se ha puesto de acuerdo en definir la discapacidad como el resultado de una combinación de factores personales y ambientales que generan una serie de impedimentos, limitaciones de actividad y restricciones en la participación (OMS, 2001), también es cierto que este consenso no se ha transferido a las prácticas cotidianas de todas las organizaciones, y esto se refleja en las posturas de la injusticia social, que ven la discapacidad como un obstáculo que parte del individuo.

Se han desarrollado en todo el mundo una serie de herramientas con la intención de modificar estas políticas y de acercarlas a la inclusión. La más representativa, por el consenso internacional alcanzado, y por su importancia a nivel conceptual y operativo, es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que, en su artículo 24, reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidades. También afirma que, si se pretende hacer efectivo este derecho sin discriminación y en base a la igualdad de oportunidades, los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo y para toda la vida en todos los niveles educativos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

El mismo concepto de inclusión no escapa al debate. Así, algunos autores argumentan que aunque la inclusión aporta beneficios sociales y educativos para algunos niños, no aporta beneficios a todos ellos, especialmente en las etapas más avanzadas del sistema educativo. Entre las variables que contribuyen al éxito o el fracaso están la discapacidad, la formación del profesorado, la competencia, el compromiso, la motivación y la responsabilidad (Press, 2010). Aun estando de acuerdo con el discurso sobre la inclusión, algunos estudios subrayan la necesidad de aportar recursos adicionales para afrontar con éxito los problemas de diversidad (Mogharreban & Bruns, 2009; Vehkakoski, 2008).

Para fomentar la inclusión en contextos escolares, varios autores proponen diferentes enfoques, como una perspectiva centrada en la solución y la identificación de la discapacidad (Van Swet, Wichers-Bots, & Brown, 2011), o en tener en cuenta tanto las perspectivas centradas en los derechos como aquellas centradas en las necesidades (Ravet, 2011). Para ayudar a las escuelas a ser más inclusivas, se han desarrollado diversos recursos y programas para aplicar en escuelas inclusivas (DeVore & Russell, 2007; Karten, 2007).

Dado que una escuela educativamente inclusiva es aquella en la que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de cada joven importa (Armstrong et al., 2011), la necesidad de evaluar el bienestar percibido de los implicados parece evidente. A este respecto, el concepto de calidad de vida se está aplicando cada vez con más frecuencia al campo de las discapacidades intelectuales (DI), y los informes aportados por los padres en representación de sus hijos sobre la calidad de vida de estos (CDV) a menudo se emplean como guía



en la toma de decisiones sobre niños con necesidades especiales (Davis, Mackinnon, & Waters, 2012; Hu, Wang, & Fei, 2012).

Las investigaciones sobre la calidad de vida de los niños se pueden agrupar en tres grandes áreas. Por una parte, la evaluación de la calidad de vida de los niños con problemas de salud. Esta evaluación es parte de una concepción restrictiva de la calidad de vida, más relacionada con la Salud (e.g., Moola, Faulkner, White, & Kirsh, 2014). Como afirman Lin et al. (2014) los instrumentos para la evaluación de la calidad de vida de los niños aportan un índice importante de salud para que los profesionales escolares de la salud tengan un entendimiento de la salud global de sus estudiantes (Lin, Luh, Cheng, Yang, and Ma 2014). Una segunda línea de investigación la conforman aquellos estudios que se han centrado en evaluar la calidad de vida de los niños con discapacidades y dificultades de aprendizaje y problemas de salud mental, así como la calidad de vida de sus familias (e.g., Ikeda, Hinckson, & Krägeloh, 2014). En muchos casos, estos estudios se centran en la evaluación del bienestar que experimentan ambos grupos después de haber recibido apoyo u otro tipo de intervención. Un tercer enfoque se centra en la producción científica que versa sobre la calidad de la enseñanza o del proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como la percibe la comunidad educativa (esto es, niños, padres y profesionales) (Panayiotou et al., 2014).

Pese a la innegable importancia de estas áreas de estudio, el objeto de nuestro interés en el presente trabajo es otro, y parte de una visión de la calidad de vida como relacionada con las oportunidades educativas, la inclusión social, etc. En otras palabras, estamos interesados en identificar los puntos de vista de los niños en tanto que estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas o psicológicas individuales. Situamos el énfasis en las dimensiones que son importantes para todos los niños. Por tanto, en este artículo asumimos la perspectiva de Wallander, Schmitt, y Koot (2001), quienes afirman que ‘la calidad de vida es la combinación del bienestar objetivo y subjetivo en múltiples dominios de la vida que se consideran importantes en la cultura y el momento histórico en que está inmerso el individuo, y que se ajustan a los estándares universales sobre los derechos humanos’ (p. 574). Schalock y Verdugo han desarrollado ampliamente esta perspectiva en el campo de las discapacidades (Schalock & Verdugo, 2002; Schalock, Bonham, & Verdugo, 2008; Schalock et al., 2005; Verdugo, Navas, Gómez, & Schalock, 2012; Verdugo, Schalock, Keith, & Stancliffe, 2005). Varios autores han abordado los desafíos conceptuales e instrumentales que presenta el concepto (Wang et al., 2010) y hay un amplio consenso respecto al hecho de que la CdV es un concepto multidimensional que incluye al menos las dimensiones material, física, social y emocional del bienestar, así como las oportunidades de desarrollo personal o las actividades.

De acuerdo con el informe de 2,012, el subsistema de educación especial en México atendió a 513,154 estudiantes, de los cuales 322,579 no tenían discapacidades (Secretaría de educación pública [SEP], 2013). El subsistema incluye 3,882 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y 188 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) (Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración

Educativa [PNFEEIE], 2012) que atienden a 28,000 escuelas de educación primaria en la implementación de experiencias de integración.

En cada USAER suele haber cinco profesionales: un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un profesor asistente, que atienden a una media de cinco escuelas itinerantes. Sus principales funciones son llevar a cabo evaluaciones psicoeducativas, ayudar a los profesores a ajustar el currículum a través de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y guiar a las familias. Por su parte, los CRIE sirven de guía para los profesores que trabajan con niños con necesidades educativas especiales (NEE), organizan cursos y aportan bibliografía profesional y soporte informático para realizar búsquedas en internet (PNFEEIE, 2012).

Con todos estos datos en mente, nuestro estudio se lleva a cabo en un país Latinoamericano, y más concretamente en una escuela primaria situada en el estado de San Luis Potosí. Nuestra meta principal es conocer la forma en que los niños con y sin necesidades especiales viven la inclusión, y qué relaciones hay entre inclusión y calidad de vida. Nuestra hipótesis es que, de acuerdo con la literatura existente: (1) cuanto mayor sea la percepción de inclusión, más altas son las puntuaciones en calidad de vida, independientemente de la presencia de discapacidades; (2) los niños con discapacidades obtendrán puntuaciones más bajas en calidad de vida en comparación con sus compañeros sin discapacidades; (3) el nivel educativo tendrá relación con las puntuaciones en inclusión y en calidad de vida, y las puntuaciones serán más bajas cuanto más mayor sea el estudiante; y (4) los padres de niños con necesidades especiales tendrán más preocupaciones sobre la calidad de vida de sus hijos, y la puntuación que otorguen a la calidad de vida de sus hijos será más baja que la de la autoinformada por niños con discapacidades; estas serán, a su vez, más bajas que las de sus compañeros sin discapacidades.

## **Método**

### ***Participantes***

Se seleccionó aleatoriamente a la mitad de los estudiantes de cada aula, 69 sin y 15 con discapacidades. En total había 161 estudiantes en esa escuela, y 84 participaron en el estudio. De ellos, 19 (22.6%) eran de primer grado, cuatro (4.8%) de segundo grado; 23 (27.4%) de tercer grado; 29 (34.5%) de cuarto grado; cinco (6.0%) de quinto grado; y cuatro (4.8%) de sexto grado. De todos los estudiantes, 39 (46.4%) eran mujeres, y 45 (53.6%) varones. De todos los estudiantes con necesidades especiales ( $n = 35$ ) se evaluó a 15 (42.9%). De ellos, cuatro (26.7%) cursaba primer grado; dos (13.3%) segundo; otros dos (13.3%) tercero; tres (20%) cuarto; dos (13.3%) quinto; y otros dos (13.3%) sexto. El diagnóstico inicial fue discapacidad intelectual moderada para siete de los estudiantes (46.7%) y Trastorno por Déficit de Atención para ocho (53.3%). También se encontraron otros problemas conductuales ( $n = 4$ ), discapacidades físicas ( $n = 3$ ), trastornos lingüísticos ( $n = 3$ ) o problemas de aprendizaje ( $n = 3$ ). En cuanto a los familiares de los niños con necesidades especiales, se entrevistó a

las madres en todos los casos. Los tests de Chi cuadrado llevados a cabo para analizar posibles relaciones entre la presencia o ausencia de discapacidad y el nivel educativo no arrojaron datos significativos ( $\chi^2 = 2.386$ ;  $gl = 2$ ;  $p = .303$ ). Pese a ello, el test Chi cuadrado para la relación entre tipo de discapacidad y nivel educativo sí ofreció relaciones significativas ( $\chi^2 = 10.832$ ;  $df = 4$ ;  $p = .029$ ). Los datos indicaban que aunque había más participantes con TDA en los grados primero y segundo, no había participantes con discapacidades intelectuales en el tercero, y la mayoría de participantes con discapacidad intelectual moderada asistían a los grados cuarto y quinto.

### ***Instrumentos***

En primer lugar, se empleó una medida de autoinforme procedente del Index de Inclusión (Booth & Ainscow, 2002). El Index consiste en una recopilación de materiales destinados a apoyar a las escuelas en el proceso de desarrollo escolar inclusivo, y también hay una versión disponible para los primeros años y las guarderías (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006). Se desarrolló en el Reino Unido, y se ha traducido a más de 20 idiomas y utilizado en países tan diversos como Australia (Deppeler & Harvey, 2004), Noruega (Nes, 2009), Estados Unidos (Hick, 2005) y España (González-Gil, Gómez-Vela, & Jenaro, 2007). La medida de autoinforme utilizada lleva el nombre de ‘Mi Escuela Primaria’ (*My Primary School*, MPS) y consiste de 20 ítems sobre prácticas inclusivas para articular el aprendizaje, que se deben responder puntuando en una escala tipo Likert de tres puntos. Sin embargo, para el presente estudio cada ítem debía puntuarse en una escala de cuatro puntos, de ‘Casi siempre’ a ‘Casi nunca’. Esta medida incluye ítems sobre prácticas inclusivas (e.g., ‘mis amigos me ayudan cuando me atasco’ o ‘cuando tengo deberes suelo entender qué tengo que hacer’). Se pidió a tres investigadores independientes que identificaran las dimensiones que evalúa cada ítem; estos tres investigadores debían cumplir tres características: (a) experiencia y formación sobre problemas de discapacidad y educación; (b) conocimiento de los contextos educativos; y (c) conocimientos y experiencia previos con el Index para la Inclusión. Después de eliminar tres ítems que no obtuvieron acuerdo respecto al dominio evaluado (‘A mi profesor le gusta escuchar mis ideas’, ‘Creo que establecer metas para el trimestre’, ‘Mi familia cree que esta es una buena escuela’, y ‘Si no he venido a clase mi profesor me pregunta dónde he estado’), las cinco dimensiones incluidas fueron: (1) los estudiantes aprender de forma colaborativa; (2) la evaluación contribuye al logro de todos los estudiantes; (3) la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo; (4) los profesores apoyan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes; (5) los deberes contribuyen al aprendizaje de todos los estudiantes. Se calculó el acuerdo interjueces, y el porcentaje por pares medio de acuerdo sobre el dominio evaluado para los 16 ítems fue 79.17%, kappa de Fleiss = .74; kappa de Cohen = .75; y alfa de Krippendorff = .75. Además, se comprobó la consistencia interna para la medida total (16 ítems), y el alfa de Cronbach fue .75, lo que avala su fiabilidad. En la [Tabla 1](#) se muestran los 16 ítems.

Tabla 1. Ítems y dominio evaluado de ‘Mi escuela primaria’ (Booth &amp; Ainscow, 2002).

Ítems	Dominio evaluado
A veces trabajo en pareja con in amigo en clase	1
A veces mi clase se divide en grupos de trabajo	1
Ayudo a mis amigos con su trabajo cuando se atascan	1
Mis amigos me ayudan con mi trabajo cuando me atasco	1
Mi trabajo se cuelga en las paredes para que los demás lo vean	2
A mi profesor le gusta ayudarme con mi trabajo	2
Me gusta ayudar a mi profesor cuando tiene trabajos que hacer	3
Creo que las reglas de nuestra clase son justas	3
Algunos niños de mi clase llaman a otros con motes desagradables	3
A veces abusan de mí en el patio	3
Cuando estoy descontento en la escuela siempre hay un adulto que me cuida	3
Cuando se pelean los niños de mi clase el profesor lo soluciona de forma justa	3
A veces mi profesor me deja elegir qué trabajo quiero hacer	4
Estoy satisfecho conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo	4
Cuando tengo deberes suelo entender qué es lo que tengo que hacer	5
A mi profesor le gusta que le diga lo que hago en casa	5

Nota: 1 = los estudiantes aprenden de forma colaborativa; 2 = la evaluación contribuye al logro de todos los estudiantes; 3 = la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo; 4 = los profesores fomentan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; 5 = los deberes contribuyen al aprendizaje de todos los estudiantes

En segundo lugar, se emplearon los Cuestionarios de Evaluación sobre la Calidad de Vida de los niños (auto-informe o CVI, e informe de los padres o CVIP) (Sabeh, Verdugo, Prieto Adánez, & Contini de González, 2009). El auto-informe está dirigido a niños de entre ocho y 11 años, e incluye cinco dominios de calidad de vida: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, desarrollo y actividades personales, y bienestar material. La medida se compone de 53 ítems a puntuar en una escala tipo Likert de cuatro puntos, entre ‘Casi siempre’ y ‘Casi nunca’. Las puntuaciones altas indican una mayor calidad de vida. Se calcularon los índices de fiabilidad para el presente estudio, y se excluyeron cinco ítems de los análisis por sus bajos índices de fiabilidad. Los índices para el alfa de Cronbach de la escala final de 48 ítems oscilaron entre .47 para el dominio de bienestar físico y .65 para el dominio de relaciones interpersonales. El alfa de Cronbach para la escala completa (48 ítems) era de .86. En cuanto al informe de los padres, CVIP, se componía originalmente de 64 ítems agrupados en los mismos cinco dominios que en la CVI. En primer lugar se llevaron a cabo tests de fiabilidad y se eliminaron los ítems con baja consistencia interna. Finalmente se excluyeron seis ítems y los niveles de alfa de Cronbach para la escala de 58 ítems oscilaron entre .63 para el bienestar físico y .70 para desarrollo y actividades personales. El índice de fiabilidad para la escala completa fue alfa de Cronbach = .88. Estos datos avalan la fiabilidad de las medidas, aunque sería aconsejable realizar más estudios dada la baja consistencia interna de algunos dominios de la CVI.

### ***Procedimiento***

Se necesitó un período de tres meses (de junio a agosto de 2012) para establecer los contactos y recoger los datos en una escuela pública de primaria. La escuela forma parte de un programa a nivel federal llamado ‘Escuelas de educación básica con énfasis en la atención a la discapacidad’. Las escuelas incluidas fomentan la educación inclusiva para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas con la discapacidad, alto rendimiento y otras condiciones, aportando el apoyo y servicios educativos necesarios. La escuela en la que se llevó a cabo este estudio constaba de una unidad por grado (de Primero a Sexto) y una proporción de cinco estudiantes con discapacidad por cada grupo. Todas las aulas tenían un total de 30–35 estudiantes, con un profesor normal por grupo. Algunos profesores habían recibido formación especial en el puesto de trabajo, así como orientaciones de un equipo de apoyo multidisciplinar (psicólogo, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales) que recomiendan dominios académicos a adaptar para cada estudiante. La adaptación curricular es obligatoria a nivel federal; en la actualidad algunos profesores están adaptando currículos para algunos estudiantes pese a que carecen de formación específica. Además de los profesores normales, la escuela cuenta con un profesor de informática, uno de educación física, y personal adicional para actividades administrativas y similares; el personal total se compone de 12 personas. Los estudiantes con necesidades especiales asisten a todas las clases normales, y el único profesor que les da clases en horas distintas (dos horas a la semana) es el de educación física. El Gobierno federal cuenta con un Departamento de Educación Especial que realiza seguimientos de los progresos de estos estudiantes tres veces al año, y pide a las escuelas pruebas del rendimiento de los niños: (1) exámenes médicos; (2) fotografías de los niños realizando tareas; (3) entrevistas con los padres; y (4) los portafolios de los estudiantes. Todos estos datos deberían probar que la inclusión de los niños ha tenido éxito.

En primer lugar se contactó con el Director de la escuela primaria. Los padres aportaron un consentimiento informado para la participación de sus hijos en el estudio. Se evaluaron los niños disponibles en el momento de la realización del estudio. En cuanto a los niños con necesidades especiales, solo se incluyeron en el estudio aquellos cuyos padres rellenaron el cuestionario de Calidad de Vida de los Niños-informe de los Padres o CVIP. Se proporcionó apoyo especial para rellenar los cuestionarios a los estudiantes con necesidades especiales y a los estudiantes normales de primer y segundo grados: se leían las preguntas en alto y los niños marcaban sus respuestas.

### ***Diseño y análisis de datos***

Este es un estudio transversal, de diseño descriptivo y correlacional, con medidas ex post-facto. Se llevaron a cabo análisis descriptivos rutinarios de las características demográficas de los participantes, y para presentar los datos sobre la calidad de vida y la inclusión. Se emplearon correlaciones de Pearson para comprobar la relación lineal entre dos variables. Se llevaron a cabo pruebas MANOVA (análisis de varianza multivariada) seguidos de pruebas ANOVA si los MANOVA arrojaban

resultados estadísticamente significativos. Con el empleo de MANOVA perseguíamos examinar varias medidas dependientes correlacionadas a la vez (por ejemplo puntuaciones en dominios de CdV) y, por tanto, controlar la tasa de error global que reduce el riesgo de cometer errores de Tipo I (Cooley & Lohnes, 1971).

## Resultados

En primer lugar, se emplearon correlaciones de Pearson para evaluar la relación entre puntuación total en CVI y en MPS. Los datos mostraban una relación significativa pero baja ( $r_{xy} = .229$ ;  $p < .05$ ), y se encontraron correlaciones similares para necesidades especiales y estudiantes normales. En segundo lugar, se llevaron a cabo pruebas MANOVA para comprobar la existencia de posibles diferencias en las puntuaciones de calidad de vida (por ejemplo, en los dominios CVI) y en las percepciones sobre la inclusión (por ejemplo, las puntuaciones de Mi escuela primaria) según la presencia o ausencia de necesidades especiales. El lambda de Wilk mostró la ausencia de diferencias significativas para variables escogidas ( $\lambda = .938$ ;  $F(6, 68) = 0.750$ ;  $p = .612$ ). En tercer lugar, se llevaron a cabo pruebas MANOVA con el nivel educativo como variable agrupadora, y el lambda de Wilk mostró la presencia de diferencias significativas para variables escogidas ( $\lambda = .738$ ;  $F(12, 134) = 0.738$ ;  $p < .05$ ). Análisis posteriores mostraron que, para los estudiantes de necesidades especiales, el grado no influyó significativamente, mientras que para los estudiantes normales se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones MPS. En la [Tabla 2](#) se resumen los principales resultados bivariados.

Por último se calcularon las puntuaciones medias en CdV para los padres, los niños normales, y los estudiantes con necesidades especiales, y los análisis multivariados mostraron diferencias significativas según el grupo ( $\lambda$  de Wilk = .375;  $F(10, 182) = 11.404$ ;  $p < .001$ ). Los análisis univariados mostraron diferencias significativas en puntuaciones en Bienestar Emocional ( $F(2, 94) = 34.787$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .425$ ), Relaciones Interpersonales ( $F(2, 94) = 9.112$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_p = .162$ ), Bienestar Físico ( $F(2, 94) = 12.130$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_p = .205$ ) y Bienestar Material ( $F(2, 94) = 3.382$ ;  $p = .038001$ ;  $\eta^2_p = .067$ ). No se encontraron diferencias significativas para Desarrollo y Actividades Personales ( $F(2, 94) = 2.012$ ;  $p = .139$ ,  $\eta^2_p = .041$ ). Los análisis post hoc (Scheffé) mostraron que los padres puntuaban los distintos dominios significativamente más alto que sus hijos, mientras que no se obtuvieron puntuaciones significativamente distintas entre los niños con y sin discapacidades ([Figura 1](#)).

## Discusión

Los resultados de este estudio indican que existe una relación entre inclusión percibida y experimentar calidad de vida. Este es un hallazgo importante que sugiere la necesidad de realizar más estudios sobre el tema, dada la falta de investigación que analice esta relación, y la creciente atención a los derechos de las personas con discapacidades de ser incluidos en sus comunidades de forma integral, y dada la importancia de la auto-determinación, la participación y la

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (prueba ANOVA) en CdV e Inclusión según el grado de los estudiantes normales.

Grado	Media	DT	N	F	Variables	p	$\eta^2p$
				0.650	Bienestar emocional	.525	.018
Primero y segundo	2.86	1.77	17				
Tercero	2.23	0.33	21				
Cuarto o superior	3.13	3.95	31				
				0.599	Relaciones interpersonales	.552	.018
Primero y segundo	3.63	3.02	17				
Tercero	2.91	1.41	21				
Cuarto o superior	3.72	3.22	31				
				2.057	Desarrollo y actividades personales	.136	.059
Primero y segundo	2.08	0.54	17				
Tercero	1.91	0.56	21				
Cuarto o superior	3.33	4.04	31				
				0.777	Bienestar físico	.464	.023
Primero y segundo	2.63	0.47	17				
Tercero	2.76	0.43	21				
Cuarto o superior	3.31	3.01	31				
				1.383	Bienestar material	.258	.023
Primero y segundo	1.95	0.51	17				
Tercero	1.94	0.67	21				
Cuarto o superior	3.67	6.34	31				
				1.177	CVI	.315	.039
Primero y segundo	2.88	1.48	17				
Tercero	2.46	0.63	21				
Cuarto o superior	3.45	3.24	31				
				4.292	MPS	.018	.131
Primero y segundo	2.04	0.42	16				
Tercero	1.74	0.39	21				
Cuarto o superior	2.06	0.38	23				

calidad de vida (Soresi, Nota, & Wehmeyer, 2011). Otro resultado importante fue que, en contra de lo esperado, las puntuaciones de calidad de vida no difieren significativamente entre niños con y sin discapacidades, resultado distinto de los encontrados en la mayoría de los estudios anteriores (ver por ejemplo Di Battista, Soo, Catroppa, & Anderson, 2012; Sanchez, Martinez-Cortes, Del Rio, Dehesa-Moreno, & Poblano, 2012). Algunas posibles explicaciones de este resultado podrían ser el hecho de que en el presente estudio se empleó un concepto más amplio de la CdV, en lugar de centrarse en el impacto de la salud en la CdV, es decir, calidad de vida relacionada con la salud. Dado que la mayoría de los estudiantes en nuestras aulas no tenían enfermedades o problemas de salud, se sugiere la realización de más estudios con esta perspectiva más amplia con el fin de demostrar que las prácticas inclusivas se relacionan con mejores resultados en calidad de vida.



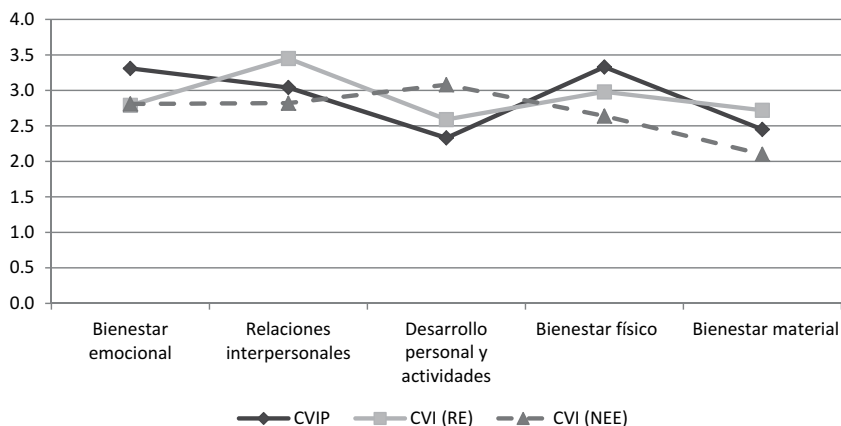


Figura 1. Puntuaciones medias en dominios CdV para padres, estudiantes normales (RE) y estudiantes con necesidades especiales (NEE).

Es interesante sealar que el nivel educativo no influye sobre la CdV percibida o la inclusi3n de los estudiantes de educaci3n especial. Para los estudiantes normales se encontraron diferencias significativas respecto a la inclusi3n percibida. En concretos, los estudiantes de tercer grado puntuaron m1s bajo que el resto. Ser1a interesante analizar m1s en profundidad la influencia de distintos estudiantes en las pr1cticas inclusivas dado que, como explic1bamos anteriormente, en el tercer grado no hab1a ning1n estudiante con discapacidad intelectual. Nuestro estudio refleja una realidad de muchas escuelas en Latinoam1rica, que se podr1a formular de la siguiente manera: la diversidad es la regla. En otras palabras, las escuelas de educaci3n infantil cuentan con estudiantes de diversidad en etnia, idioma, discapacidad y nivel socioecon3mico. Los estudiantes con necesidades especiales no se perciben como distintos a sus compa1eros. Esto podr1a explicar la falta general de diferencias significativas entre los grupos estudiados.

Por 1ltimo, los resultados muestran que las auto-puntuaciones y las puntuaciones de los padres para calidad de vida en sus diferentes dominios son bastante altas, lo que apunta a una satisfacci3n general con distintos dominios vitales. A1n as1, se pueden identificar algunas diferencias y similitudes entre grupos. Todos los grupos estudiados puntuaron el Bienestar Ffsico como el m1s alto. Esto podr1a sugerir que, en t1rminos de salud, los requerimientos b1sicos para la calidad de vida se consideran satisfechos. Pese a ello, los ni1os puntuaron las Relaciones Interpersonales m1s alto que los padres, lo que puede apuntar a que, para ellos, asistir a la escuela es clave para hacer y mantener amistades, as1 como para mantener v1nculos sociales gratificantes. La importancia de la escuela como lugar para la inclusi3n social se ha recalcado en numerosos estudios (Saddler, 2014; Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015). Al contrario que en otros estudios en los que se ha encontrado que el estatus psicosocial de los estudiantes con discapacidades es inferior al de sus compa1eros (Di Battista et al., 2012; Ikeda et al., 2014), en nuestro estudio no han aparecido tales diferencias. Las puntuaciones comparativamente m1s

bajos de los padres en el dominio de Desarrollo y Actividades Personales puede sugerir que deben realizarse mayores esfuerzos para fomentar las oportunidades de los niños con necesidades especiales para el aprendizaje, el desarrollo y la realización de actividades. Estas diferencias también son interesantes y pueden apuntar a puntos de énfasis diferentes en cuanto a los dominios de vida relacionados con circunstancias individuales y socioeconómicas. Solo a través de la comprensión de estas diferencias y las razones subyacentes será posible un trabajo conjunto que aborde los desafíos de la Educación para Todos. Como afirman Soodak y McCarthy (2006), la confianza, las filosofías compartidas sobre la infancia y la educación, y la comunicación abierta pueden facilitar las colaboraciones entre padres y profesionales. El logro de estas colaboraciones en entornos inclusivos es el resultado de un proceso complejo que requiere implicación y comprensión mutua (Soodak & McCarthy, 2006).

Debemos apuntar algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, pese a que se empleó un procedimiento aleatorio, el tamaño de la muestra es relativamente pequeño. Esto impidió la aplicación de análisis más sofisticados que podrían haber ayudado en la comprensión de las diferencias en las percepciones según los grupos de padres y niños con condiciones personales y sociales diferentes. Asimismo, el tamaño de la muestra y el hecho de que los datos se obtuvieron en una sola escuela reducen la posibilidad de generalizar los datos, y apunta a la necesidad de emplear muestras más amplias para respaldar los datos aquí presentados. En cuanto a los procedimientos empleados en la recogida de datos debemos apuntar ciertas precauciones necesarias. Primero, que nosotros sepamos, no existen estudios que informen sobre la fiabilidad de la medida de auto-informe incluida en el índice, de forma que nuestro índice de fiabilidad, aunque prometedor, no pudo compararse con el de otros estudios. Además, teniendo en cuenta que los Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de Vida de los niños (auto-informe o CVI e informe de los padres o CVIP) se desarrollaron partiendo de un enfoque basado en el Modelo de Rasch, no existen informes precisos sobre el alfa de Cronbach de los índices de fiabilidad. A este respecto, nuestro estudio puede considerarse como una aportación que apoya la utilidad de esta medida. En tercer lugar, dado que el uso de los auto-informes y los informes de los padres son solo una de las posibles estrategias de recogida de datos, recomendamos encarecidamente que se combinen datos procedentes de distintas fuentes, como la observación y las entrevistas, para obtener una visión más amplia del estatus social y la calidad de vida de estos niños, y su relación con entornos con distintos grados de inclusión.

Aún así, y aunque los datos se deban interpretar con precaución por la naturaleza del estudio, y aunque no se puedan extrapolar los resultados a otras escuelas y realidades, este estudio abre la puerta a preguntas de investigación para el futuro: ¿Cómo influyen las prácticas inclusivas sobre los dominios de la calidad de vida de los estudiantes en la educación secundaria? ¿Cómo podemos alcanzar los estándares actuales de calidad y evaluación a la vez que garantizamos la Educación para Todos? ¿Cómo pueden equilibrarse las políticas y prácticas educativas para aportar una

respuesta individualizada a cada estudiante en un entorno lo más inclusivo posible? Estos son algunos de los desafíos del presente milenio.

### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

### References / Referencias

- Anthony, J. (2011). Conceptualising disability in Ghana: Implications for EFA and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1073–1086. doi:10.1080/13603116.2011.555062
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 29–39. doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Blanco, R., & Takemoto, Y. (2006). Inclusion in schools in Latin America and the Caribbean: The case of children of Haitian descent in the Dominican Republic. In L. D. Adams and A. Kirova *Global migration and education: Schools, children, and families*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol, UK: CSIE. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Cooley, W. W., & Lohnes, P. R. (1971). *Multivariate data analysis*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Cosier, M. E., & Causton-Theoharis, J. (2011). Economic and demographic predictors of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 32, 496–505. doi:10.1177/0741932510362513
- Davis, E., Mackinnon, A., & Waters, E. (2012). Parent proxy-reported quality of life for children with cerebral palsy: Is it related to parental psychosocial distress? *Child: Care, Health and Development*, 38, 553–560. doi:10.1111/j.1365-2214.2011.01267
- Deppeler, J., & Harvey, D. (2004). Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: Stage one. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 155–184. doi:10.1080/1360311032000158033
- Devore, S., & Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35, 189–198. doi:10.1007/s10643-006-0145-4
- di Battista, A., Soo, C., Catroppa, C., & Anderson, V. (2012). Quality of life in children and adolescents post-TBI: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Neurotrauma*, 29, 1717–1727. doi:10.1089/neu.2011.2157
- Doherty, M. T. (2012). Inclusion and deaf education: The perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 791–807. doi:10.1080/13603116.2010.523905
- González-Gil, F., Gómez-Vela, M., & Jenaro, C. (2007). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil (traducción y adaptación española)*. Salamanca: INICO/Universidad de Salamanca & CSIE. Retrieved from <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish.pdf>

- Grimes, P., Sayarath, K., & Outhaithany, S. (2011). The Lao PDR inclusive education project 1993-2009: Reflections on the impact of a national project aiming to support the inclusion of disabled students. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 1135–1152. doi:10.1080/13603116.2011.555067
- Hick, P. (2005). Supporting the development of more inclusive practices using the Index for Inclusion. *Educational Psychology in Practice, 21*, 117–122. doi:10.1080/02667360500128754
- Hu, X., Wang, M., & Fei, X. (2012). Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*, 30–44. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01391.x
- Ikeda, E., Hinckson, E., & Krägeloh, C. (2014). Assessment of quality of life in children and youth with autism spectrum disorder: A critical review. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation, 23*, 1069–1085. doi:10.1007/s11136-013-0591-6
- Kalyanpur, M. (2011). Paradigm and paradox: Education for all and the inclusion of children with disabilities in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 1053–1071. doi:10.1080/13603116.2011.555069
- Karten, T. J. (2007). *More inclusion strategies that work: Aligning student strengths with standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lei, P., & Myers, J. (2011). Making the grade? A review of donor commitment and action on inclusive education for disabled children. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 1169–1185. doi:10.1080/13603116.2011.555064
- Lin, C.-Y., Luh, W.-M., Cheng, C.-P., Yang, A.-L., & Ma, H.-I. (2014). Evaluating the wording effect and psychometric properties of the Kid-KINDL: Using the multitrait-multimethod approach. *European Journal of Psychological Assessment, 30*, 100–109. doi:10.1027/1015-5759/a000175
- Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., & Bayo, A. (2011). Inclusive educational practices in Uganda: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 1119–1134. doi:10.1080/13603116.2011.555070
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 699–710. doi:10.1080/13603110903184001
- Miles, S. (2011). Exploring understandings of inclusion in schools in Zambia and Tanzania using reflective writing and photography. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 1087–1102. doi:10.1080/13603116.2011.555072
- Mogharreban, C. C., & Bruns, D. A. (2009). Moving to inclusive pre-kindergarten classrooms: Lessons from the field. *Early Childhood Education Journal, 36*, 407–414. doi:10.1007/s10643-008-0301-0
- Moola, F. J., Faulkner, G. E. J., White, L., & Kirsh, J. A. (2014). The psychological and social impact of camp for children with chronic illnesses: A systematic review update. *Child: Care, Health and Development, 40*, 615–631. doi:10.1111/cch.12114
- Morgan, A. (2012). Inclusive Place-Based Education for “Just Sustainability”. *International Journal of Inclusive Education, 16*, 627–642. doi:10.1080/13603116.2012.655499
- Naraian, S., Ferguson, D. L., & Thomas, N. (2012). Transforming for Inclusive Practice: Professional Development to Support the Inclusion of Students Labelled as Emotionally Disturbed. *International Journal of Inclusive Education, 16*, 721–740. doi:10.1080/13603116.2010.509817
- Nes, K. (2009). The role of the index for inclusion in supporting school development in Norway: A comparative perspective. *Research in Comparative and International Education, 4*, 305–320. doi:10.2304/rcie.2009.4.3.305

- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: Versión abreviada*. Madrid: España
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., ... Bren, M. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 73–93. doi:10.1007/s11092-013-9182-x
- Press, K. A. (2010). *The dilemma of inclusion: Is full inclusion ethical? An examination of the culture of special education within a semi-rural pre-K to sixth grade elementary school district* (Master's dissertation). New Jersey, NJ: Rowan University.
- Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. (2012). *Estadísticas 2012. SEP*. Retrieved from [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos\\_pfeeie\\_2012.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf)
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 667–682. doi:10.1080/13603110903294347
- Sabeh, E. N., Verdugo, M. Á., Prieto Adánez, G., & Contini De González, E. N. (2009). *CVI-CVIP Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- Saddler, H. (2014). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: Exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 145–152. doi:10.1111/1471-3802.12019
- Sanchez, E. Z., Martinez-Cortes, J. A., Del Rio, Y., Dehesa-Moreno, M., & Poblano, A. (2012). Low quality of life scores in school children with attention deficit-hyperactivity disorder related to anxiety. *Archivos de Neuro Psiquiatria*, 70, 180–184. doi:10.1590/S0004-282X2012000300005
- Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31, 181–190. doi:10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., & Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 298–311. doi:10.1352/0895-8017(2005)110[298:csoqol]2.0.co;2
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 1–14. doi:10.1080/08856257.2014.933550
- Secretaría de educación pública. (2013). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012–2013. Retrieved from [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA\\_EDUCATIVA#.VVZx-fl\\_Oko](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA_EDUCATIVA#.VVZx-fl_Oko)
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). *Classroom management in inclusive settings handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 461–489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 15–28. doi:10.1080/13603116.2010.496189



- Starczewska, A., Hodkinson, A., & Adams, G. (2012). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*, 162–169. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01209.x
- Stricker, T., Logan, K., & Kuhel, K. (2012). Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: Results of a three-year study. *International Journal of Inclusive Education, 16*, 1047–1065. doi:10.1080/13603116.2010.538868
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education, 16*, 39–56. doi:10.1080/13603110903560085
- Tranter, D. (2012). Unequal schooling: How the school curriculum keeps students from low socio-economic backgrounds out of university. *International Journal of Inclusive Education, 16*, 901–916. doi:10.1080/13603116.2010.548102
- Underwood, K. (2012). A case study of exclusion on the basis of behaviour (and Experiences of Migration and Racialisation). *International Journal of Inclusive Education, 16*, 313–329. doi:10.1080/13603116.2010.489122
- UNESCO. (2010). *EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized*. Oxford, UK: Oxford University Press. Retrieved from <http://en.unesco.org/gem-report/2010-report-press-release-spanish>
- United Nations Secretary-General. (2012). *Education first. An initiative of the United Nations Secretary-General*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/global-education-first-initiative-gefi/>
- Van Swet, J., Wichers-Bots, J., & Brown, K. (2011). Solution-Focused Assessment: Rethinking Labels to Support Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 909–923. doi:10.1080/13603110903456615
- Vehkakoski, T. M. (2008). Inclusive education ideal at the negotiating table: Accounts of educational possibilities for disabled children within inter-disciplinary team meetings. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*, 495–512. doi:10.1080/00313830802346371
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*, 1036–1045. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D., & Stancliffe, R. J. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*, 707–717. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00739.x
- Walker, G. (2010). Inclusive education in Romania: Policies and practices in post-communist Romania. *International Journal of Inclusive Education, 14*, 165–181. doi:10.1080/13603110802504192
- Wallander, J. L., Schmitt, M., & Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: Issues, instruments and applications. *Journal of Clinical Psychology, 57*, 571–585. doi:10.1002/jclp.1029
- Wang, M., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., & Jenaro, C. (2010). Examining the factor structure and hierarchical nature of the quality of life construct. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115*, 218–233. doi:10.1352/1944-7558-115.3.218
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: A longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society, 25*, 701–714. doi:10.1080/09687599.2010.505744
- Yeung, A. S. W. (2012). Exploring organisational perspectives on implementing educational inclusion in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 16*, 675–690. doi:10.1080/13603116.2010.495792