Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas

UCA
Pontificia Universidad Católica Argentina

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Licenciatura

“El desafío de la Inclusión educativa”

Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva.

Una mirada desde los docentes y la familia.

Autora: María Virginia Simari Bertagno.

Directora: Prof. Lic. Marcela Gallella.

Mendoza 2021

Agradezco a Dios por guiarme.

A mis padres, quienes son mi gran sostén y han transitado este camino conmigo dándome su amor incondicional.

A mi amor, por ser mi gran compañero y por su ayuda y contención.

A mis abuelos que siempre me guiaron y cuidaron.

A mis hermanos y a mis sobrinos, fuente de alegría e inspiración.

A mis amigas por escucharme, contenerme y alentarme siempre.

A mi directora de trabajo final de licenciatura, Marcela Gallella, por ofrecerme su tiempo, sus conocimientos y apoyo constante.

A la institución educativa por abrirme sus puertas y confiar en mí.

ÍNDICE

Resumen 5
Palabras claves 7
FASE CONCEPTUAL 8
Introducción 9
MARCO TEÓRICO 12
Capítulo I: Discapacidad: un cambio de paradigma 13
1.1- Modelos históricos en discapacidad 13
1.2- Evolución del concepto de discapacidad 17
Capítulo II: Inclusión educativa y las barreras para el aprendizaje y participación. . 21
2.1- ¿Qué se entiende por inclusión escolar? 21
2.2- El camino hacia la inclusión educativa. 23
2.3- Barreras para el aprendizaje y la participación. 27
2.4- Facilitadores de inclusión educativa. 39
Capítulo III: La discapacidad en la escena familiar 42
3.1- La familia como sistema social 42
3.2- El nacimiento de un hijo con discapacidad 44
3.3- Interrelación entre familia y sistema educativo. 49
3.4- Participación de la familia en la educación inclusiva. 51
Capítulo IV: Percepción de docentes y alumnos acerca de la educación inclusiva. . 53
4.1- Actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa 53
4.2- Percepción de los alumnos con discapacidad y su grupo de pares. 62
FASE EMPÍRICA 64
Capítulo 1: Marco metodológico 65
1.1- Tipo y diseño de investigación 65
1.2- Hipótesis 65
1.3- Operacionalización de variables 67
1.4- Participantes 75
1.5- Recolección de datos e instrumento. 77
1.6- Procedimiento 78
Capitulo 2: Presentación y análisis de los resultados 79
Discusión y conclusiones 99
ANEXOS 104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 110

RESUMEN

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general aportar datos e información que permitan reflexionar sobre la calidad educativa del alumno incluido. Para lo cual se pretende indagar acerca de cómo definen a la inclusión educativa y qué factores consideran como facilitadores y/o barrera de la misma tanto los docentes como las familias de niños incluidos. La investigación se enmarca en un estudio mixto, ya que retoma elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa. Su diseño posee un alcance descriptivo. La población objeto está conformada por 29 familias de niños con discapacidad del nivel primario, que se encuentran en el programa de inclusión escolar de un Colegio de educación privada ubicado en la Ciudad de Mendoza, y por 13 docentes del nivel primario de la misma institución.

Se encontró coincidencia entre las respuestas de las familias y las docentes respecto a que la inclusión educativa se encuentra en proceso de desarrollo y que todavía debe avanzar en varios aspectos.

Se perciben como principales facilitadores de la inclusión educativa, los espacios de interacción y comunicación fluida entre las familias y el personal de la escuela, como así también la red de apoyo y cooperación entre docentes, equipo directivo y docentes de apoyo. Por otra parte se vislumbran como barreras la dificultad en la aceptación del proceso de inclusión por parte de la comunidad. Como así también la falta de infraestructura adecuada y necesaria para el acceso de todos los alumnos a la institución y la organización y agrupación de los mismos, la cual dificulta una adecuada intervención y el trabajo colaborativo. Desde el punto de vista de las docentes, se identifica como un factor obstaculizador la falta de formación adecuada que permita implementar diversas estrategias didácticas y metodologías en el proceso de enseñanza de niños con discapacidad.

PALABRAS CLAVES

Palabras claves

Discapacidad – Inclusión educativa – Barreras para el aprendizaje – Facilitadores – Docente – Familia

FASE CONCEPTUAL

Introducción

Para hablar de inclusión educativa es necesario situarse en el cambio de paradigma sobre la discapacidad, el cual implica el paso del modelo médico al modelo social. Es decir dejar de ver a la discapacidad como un problema exclusivamente de la persona que padece alguna enfermedad y centrar la mirada sobre la sociedad y todos aquellos factores que pueden generar exclusión.

Este nuevo enfoque tiene sus repercusiones en lo educativo, generando la posibilidad a la persona con discapacidad de formarse en una escuela común sin tener que acudir obligatoriamente a una especial. Se puede apreciar que en este ámbito recurrentemente se utilizan como sinónimos el concepto de inclusión e integración escolar, lo cual es necesario diferenciar, ya que la inclusión no intenta acercar a la persona a un modelo de ser, de pensar y de actuar "normalizado", sino que acepta a cada uno tal y como es, reconociéndolo y respetando su condición de persona con sus características individuales y particulares.

Sin embargo se puede observar que en reiteradas ocasiones esto no sucede en las escuelas. Se ven alumnos que son etiquetados según su diagnóstico colocando el foco en que alcancen los objetivos en relación a lo que el sistema plantea o espera de ellos, sin tener en cuenta la diversidad de cada estudiante ni permitiéndole el máximo desarrollo de sus posibilidades. Esto se manifiesta en proyectos pedagógicos individuales específicos para el niño con discapacidad con maestras de apoyo enfocado específicamente en él, con contenidos, tareas y hasta materiales diferentes. Un claro ejemplo de esto lo marca Filidoro (2011):

> Qué pasa cuando una Ludmila, que tiene síndrome de Down, que está en 2° grado, con proyecto de integración, en una escuela común, no logra los contenidos de matemática de su grado. Qué pasa cuando la escuela pide, entonces, que la maestra integradora esté toda la mañana en la escuela, al lado suyo; pide que la saque en las horas de matemática para "adelantarla"; pide que "aproveche" las horas de plástica, educación física y música, "reforzando los contenidos del área de matemática"… ¿Se entiende? La escuela pide que no participe de esas horas (plástica, educación física y música) de manera que la Maestra integradora se quede con ella, a solas, para que "llegue al nivel de los otros chicos". Qué pasa cuando la mamá, respondiendo al deseo legítimo, de que su hija sea como la escuela pide, no solo accede a este pedido sino que, además, me pide imperiosamente, que yo arbitre los recursos para responder absolutamente a esta exigencia de la escuela. Qué pasa cuando es Ludmila la que se niega a entrar al aula pidiendo, en cambio, estar sola con la Maestra Integradora en

> cualquier lugar que no sea el aula, ni con sus compañeros, evitando así compartir conocimientos, tareas, obligaciones. Qué, cuando la actitud de Ludmila es leída, por los padres y la escuela, como la corroboración de las propuestas en las que acuerdan. (p.5)

A partir de esta situación se generan diferentes preguntas ¿Realmente es una escuela inclusiva o es una escuela integradora?, ¿Cómo se siente el niño que está integrado en una escuela común?, desde este punto de vista considerar: ¿Cómo perciben los padres la inclusión educativa de su hijo?, ¿Qué considera la familia qué es la educación inclusiva?, como así también centrarse en el docente: ¿Qué opina el docente sobre la educación inclusiva?, ¿Qué conocimientos tiene el docente de la educación inclusiva?, ¿El docente considera que el niño con discapacidad está realmente incluido en la escuela común?, ¿El docente se siente capacitado y/o con herramientas para la educación inclusiva?, ¿Qué falta a la escuela para ser verdaderamente inclusiva?, ¿Qué barreras influyen en la educación inclusiva? Y ¿Qué factores facilitan o promueven la educación inclusiva?

Desde este punto de vista y citando a Rosa Blanco (2002): "La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (prólogo de la versión en castellano para América Latina y el Caribe del *Índice para la Inclusión*).

Esto permite retirar la mirada únicamente en el alumno y sus dificultades educativas asociadas a la discapacidad, y colocar la atención en las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales

Estos obstáculos puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado, pero también las barreras se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth, T. y Ainscow, M., 2015, p.44). Poder detectarlos y conocerlos permitirá pensar, planificar y llevar a cabo acciones que los remuevan.

Por lo tanto para poder avanzar hacia escuelas más inclusivas se requiere construir una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas, que

faciliten el proceso de inclusión educativa. Por lo tanto es importante conocer aquellos factores facilitadores con los que ya se cuenta que servirán de apoyo.

Por lo tanto en la siguiente investigación se pretende conocer los factores que son facilitadores y/o barreras para la educación inclusiva, permitiendo de esta manera generar una reflexión sobre la calidad educativa de los alumnos incluidos.

Para ello se considera necesario obtener información tanto de los docentes, quienes son los pilares fundamentales de la educación y su rol como modelo y mediador del aprendizaje lo convierte en un agente educativo central en el proceso de inclusión educativa. Como también de las familias de los niños incluídos, debido a que es el principal grupo de apoyo y contención del alumno y por lo tanto un recurso de gran valor para la identificación de las barreras y facilitadores que mediatizan el aprendizaje y la participación de sus hijos en el ámbito educativo.

A partir de esto se plantean los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

- Aportar datos e información que permitan reflexionar sobre la calidad educativa del alumno incluido.

Objetivos específicos:

- Conocer como definen a la inclusión educativa los docentes y las familias de niños incluidos en un Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza.
- Conocer qué factores consideran los docentes de niños con discapacidad incluidos en un Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza, son facilitadores y cuales son obstáculos en la educación inclusiva.
- Indagar acerca de qué factores consideran las familias de niños incluidos en un Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza, son facilitadores y cuales son barreras en la educación inclusiva.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Discapacidad: un cambio de paradigma

A lo largo del tiempo se han producidos cambios en la forma de concebir a la discapacidad y a las personas con discapacidad y se han suscitado diferentes debates que tratan sobre cuestiones como la igualdad, la justicia social, la marginación, la participación, entre otras.

A continuación se hará un recorrido por los diferentes modelos y enfoques en torno a la discapacidad y la evolución de su concepto teniendo en cuenta las normativas internacionales y nacionales.

1.1- Modelos históricos en discapacidad

Son diferentes los modelos y enfoques que se han ido sucediendo, desde un enfoque tradicional basado en la segregación, hasta un movimiento con sustrato en los derechos humanos, basados en la accesibilidad y la vida independiente (Lopez Bastías, J.L, 2019).

- Modelo tradicional

Un primer modelo considera que las causas que dan origen a la discapacidad son de tipo mágicas o religiosas y las personas que lo padecen son consideradas como innecesarias en la sociedad (Palacios y Bariffi, 2007). Así es que se marca “una clara marginación, tanto a nivel orgánico-funcional como social” (Lopez Bastías, J.L, 2019, p.838).

Autores como Palacios (en Lopez Bastías, 2019) coincide en denominar esta etapa *modelo de la prescindencia*, ya que es la sociedad en su conjunto la que prescinde de estas personas.

> Derivada de las causas animistas y religiosas ya mencionadas, surge la creencia de que el colectivo de personas con discapacidad no tenía nada que aportar a las necesidades de la comunidad. Las formas de exclusión se dan mediante dos estrategias ampliamente repetidas durante el devenir histórico, la eugenesia y la marginación. Ambas poseen un denominador común: la persona con discapacidad como poseedor de una vida desgraciada. (Lopez Bastías, J.L, 2019, p.838).

Esto da lugar a dos tipos de paradigmas o submodelos que si bien coinciden en los presupuestos respecto del origen de la discapacidad, difieren en tanto a sus consecuencias y características principales. En Palacios y Bariffi (2007) se detallan cada uno de ellos:

- **El submodelo *eugenésico***, puede ser situado en la antigüedad clásica. Tanto la sociedad griega como la romana, basándose en motivos religiosos y políticos, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de niños con deficiencias. En primer lugar, la explicación respecto de las causas que daban origen a la discapacidad era religiosa: en Grecia el nacimiento de un niño con discapacidad era el resultado de un pecado cometido por los padres. Por otro lado en el caso de Roma se consideraba una advertencia de que la alianza con los Dioses se encontraba rota. Ello, unido a la idea de que la vida de una persona con discapacidad no merecía la pena ser vivida, sumada a la consideración acerca de su condición de carga —para los padres o para el resto de la comunidad—, originaba que la solución adoptada por el submodelo bajo análisis fuera prescindir de las personas con deficiencias, mediante el recurso de prácticas eugenésicas, como el infanticidio en el caso de los niños.
- **El submodelo de marginación**: Un ejemplo de este modelo se puede encontrar en el tratamiento brindado a las personas con discapacidad durante la Edad Media, donde se encontraban insertas dentro del grupo de los pobre y los marginados y signadas por un destino marcado esencialmente por la exclusión. Este es un rasgo principal de este modelo, y se considera como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión o por otro lado como consecuencia del temor y el rechazo por ser considerados objeto de maleficios o como advertencias de un peligro eminente.

- Modelo médico o rehabilitador

Este enfoque contempla la discapacidad como un problema personal, causado directamente por una enfermedad, un traumatismo o cualquier otra alteración de la salud. Está centrado en el individuo y sus limitaciones que requiere de asistencia médica y de rehabilitación en forma de tratamiento individualizado, prestado por

profesionales y encaminado a facilitar la adaptación de la persona a la nueva situación (Pantano, 2008).

El fin primordial que se persigue desde este modelo es “normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa” (Palacios y Bariffi, 2007, p. 15).

La consolidación del modelo se ubica en los inicios del siglo XX al finalizar la primera guerra mundial. Desde ese momento la discapacidad comenzó a ser relacionada con los heridos de guerra y comenzó a ser vista como una insuficiencia, una deficiencia a ser erradicada y significó la implementación de políticas legislativas destinadas a garantizar servicios sociales para los veteranos de guerra con discapacidad. No obstante, por la década de los años sesenta dichas medidas fueron extendidas a *todas* las personas con discapacidad (Palacios y Bariffi, 2007, p. 16).

> En dicho proceso de recuperación o normalización, y a dichos fines, los contenidos o herramientas esenciales pasaron a ser la educación especial, los beneficios de rehabilitación médica y vocacional, las cuotas laborales y los servicios de asistencia institucionalizados. De este modo, las personas con discapacidad recibían beneficios de los servicios sociales porque la discapacidad se veía exclusivamente como un problema individual de la persona, quien no era capaz de enfrentarse a la sociedad. Los niños con discapacidad tenían derecho a la educación, pero en escuelas separadas, las personas con discapacidad tenían derecho a la rehabilitación, pero ello incluía el control de muchas áreas de sus vidas por parte de los *expertos*, las medidas de acción positiva se introdujeron porque —a diferencia de otros grupos protegidos— no se consideraba que las personas con discapacidad fueran capaces de trabajar por sus propios méritos. (Palacios y Bariffi, 2007, pp. 16-17).

- Modelo Social de la discapacidad.

Tiempo después, se comienza a formar una última etapa en la conceptualización de discapacidad, denominada por Puig de La Bella Casa (1990) en Lopez Bastías (2019) como **Modelo de la Autonomía Personal**.

Este enfoque encara desde el punto de vista de las personas con discapacidad en la sociedad. Considera que “la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones que deben abordarse con el fin de facilitar la plena participación de las personas en todas las esferas de la vida social” (Pantano, 2008, p. 43).

El modelo social aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social y sentándose sobre la

base de determinados principios como la no discriminación, accesibilidad universal, la normalización del entorno, entre otros. Asimismo, apunta a la autonomía de las personas con discapacidad para decidir respecto a su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades (Palacios y Bariffi, 2007).

Uno de los presupuestos fundamentales del enfoque social se centra en que las causas que originan la discapacidad no son las deficiencias individuales, sino "las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social" (Palacios y Bariffi, 2007, p 19).

Los primeros indicios de este paradigma surgen a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta del siglo XX, en Estados Unidos e Inglaterra a través del movimiento de Vida Independiente, el cual es liderado por las personas con discapacidad bajo el lema "*Nada sobre nosotros sin nosotros*" (Lopez Bastía, 2019, p.844). Como se dijo anteriormente, hasta ese momento la discapacidad era considerada como el resultado de limitaciones personales e individuales, las cuales comienzan a ser cuestionadas principalmente por personas con discapacidad, quienes se unieron para condenar su rol en la sociedad como "ciudadanos de segunda clase" y lograr cambios políticos (Palacios y Bariffi, 2007). Posteriormente estas ideas logran tener influencias más allá de las fronteras de dichos Países.

Como indica Arnau Flores (en Lopez Bastía, 2019) este movimiento contribuye a la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades e impulsa la proliferación de medidas legales e institucionales en materia de discapacidad.

Principalmente en Estados Unidos "reorientaron la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales, como el transporte y los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos negativos, que según alegaban, discapacitaban a las personas con deficiencias" (Palacios y Bariffi, 2007, p. 20). Por otro lado y desde un punto de vista diferente, el movimiento en Inglaterra ha perseguido generar cambios en la política social y legislación de derechos humanos (Palacios y Bariffi, 2007).

Considerando que las causas que originan la discapacidad son sociales, la solución, por lo tanto, debe estar dirigida a la sociedad. De este modo, a diferencia del anterior, el modelo social ahoga por la "rehabilitación o normalización de una sociedad pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas"

(Palacios y Bariffi, 2007, p.22), buscando la inclusión social a través de la igualdad de oportunidades.

> Conforme a esta idea, los niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva —adaptada a las necesidades de todos— como regla, reservándose la educación especial como última medida y para casos muy extremos. En cuanto a los métodos de subsistencia de las personas con discapacidad, el modelo bajo análisis plantea como medios idóneos a la seguridad social y el trabajo ordinario, y sólo excepcionalmente se acepta el protegido. (Palacios y Bariffi, 2007, p.22)

Gracias a este enfoque se ha generado una mirada diferente de la discapacidad, centrada principalmente en la persona y en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás, al cual le acompaña una condición que requiere en determinadas circunstancias de medidas para garantizar el goce y el ejercicio de los derechos en igual de condiciones que el resto de las personas (Palacios y Bariffi, 2007).

1.2- Evolución del concepto de discapacidad

Para definir el concepto de discapacidad se debe partir de las clasificaciones internacionales propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) enmarcadas dentro del modelo social y biopsicosocial.

En primera instancia se encuentra la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) que se constituye en el año 1980, luego de trabajos iniciados en 1972, debido a que la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) resulta insuficiente para explicar y clasificar las consecuencias de la enfermedad sobre el desarrollo global de la persona (Cáceres Rodríguez, 2004).

La CIDDM se centra en traspasar las barreras de la enfermedad, entendida en su concepción clásica, teniendo en cuenta las secuelas que esta deja en el individuo, tanto en su cuerpo como en su persona y en su relación con la sociedad. Así es como la OMS propone una clasificación que consta de tres niveles: en el primero están las deficiencias, en el segundo las discapacidades y en el tercero las minusvalías (Pantano, 2008). De acuerdo a esto, se consideran los siguientes significados para los términos referidos:

- **Deficiencia**: se define como la "pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Puede ser temporal o permanente y en principio sólo afecta al órgano" (Cáceres

Rodríguez, 2004, p. 74). Según la CIDDM pueden ser intelectuales, psicológicos, del lenguaje, del órgano de la audición, del órgano de la visión, visceral y sensitivo.

- **Discapacidad**: se considera "toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier humano" (Cáceres Rodríguez, 2004, p. 75). Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el comportamiento y el desempeño en una actividad rutinaria. Se clasifican en nueve grupos: conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad (Cáceres Rodríguez, 2004).
- **Minusvalía**: se define como "toda situación desventajosa para una persona concreta, producto de una deficiencia o una discapacidad, que supone una limitación en el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales" (Cáceres Rodríguez, 2004, p.75).

Atendiendo a estas clasificaciones, el diagnóstico de una persona con discapacidad debe formularse teniendo en cuenta la deficiencia que la origina y a las consecuencias que puedan derivar en minusvalía (Cáceres Rodríguez, 2004).

En consecuencia, en Argentina, en el año 1981 se promulga la Ley Nacional 22.431 en la cual se instituye un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad le provoca y les den oportunidad de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales (Articulo 1).

En el Artículo 2 de dicha ley se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para integración familiar, social, educacional o laboral.

En este caso se habla de *persona discapacitada* colocando el problema sobre el propio individuo sin tener en cuenta el contexto ni el ambiente en donde se desarrolla. Por lo tanto la solución es brindarle los recursos necesarios que le permitan asemejarse a los estándares considerados como "normales" dentro de la sociedad.

Los problemas surgidos en el modelo teórico y la aparición de la renovada literatura científica, llevan a la OMS a aprobar en el año 2001 la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). En esta nueva versión los factores contextuales adquieren más importancia. Abarca todos los aspectos de la salud y otras cuestiones relacionadas que son relevantes para el bienestar siendo válida para cualquier persona, aún cuando no presente discapacidades, por lo que tiene una mayor aplicación universal (Pantano, 2008).

La CIF difiere sustancialmente de la CIDDM en la representación de las interacciones entre las dimensiones del funcionamiento y la discapacidad. El objetivo principal es brindar un lenguaje unificado y estandarizado y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados de salud (Cáceres Rodríguez, 2004).

> La CIF agrupa sistemáticamente los distintos dominios de una persona en un determinado estado de salud (ej. lo que una persona con un trastorno o una enfermedad hace o puede hacer). El concepto de **funcionamiento** se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, **discapacidad** engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación. (Cáceres Rodríguez, 2004, p. 76).

En este sentido y según la CIF, discapacidad, se puede definir como un "término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo, con una condición de salud, y sus factores contextuales".

Esta definición pone el acento en que la constitución de la discapacidad se produce en la interacción de una "persona con un estado negativo de salud" (deficiencia, problema, trastorno, etc.) con su entorno concreto (Pantano, 2008). Dentro del contexto se incluyen tanto los factores personales (edad, sexo, nivel social, experiencias vitales) como ambientales abarcando estructuras sociales formales e informales, servicios o sistemas globales existentes en la comunidad o la cultura que tienen un efecto en los individuos (Cáceres Rodríguez, 2004).

En el año 2006 se produce uno de los principales hitos en la lucha por la igualdad de oportunidades y por el cambio de actitudes hacia la discapacidad al aprobarse la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, en la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Esta convención supone "el reconocimiento de las personas con discapacidad después de transitar por un estado de marginación y exclusión histórico a través de un instrumento de derecho internacional" (López Bastías, 2019, p. 848).

> Entre sus principios, desarrollados en el artículo 3, destacan el respeto a la dignidad, la autonomía individual, la libertad de tomar las propias decisiones, la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectiva en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (López Bastías, 2019, p. 848).

Como consecuencia, en Argentina se materializa en la ley 26.378, en el año 2008, en la cual se adhiere a dicha convención. El propósito de la Convención es promover, proteger y asegurar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente (Articulo 1).

Desde este momento se deja de utilizar el término “discapacitado” para comenzar a hablar de “persona con discapacidad”, considerando que se trata de aquella que tenga deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Por lo tanto se coloca la mirada en el contexto social que genera dichas barreras e impiden la participación plena y efectiva.

Capítulo II: Inclusión educativa y las barreras para el aprendizaje y participación.

2.1- ¿Qué se entiende por inclusión escolar?

Actualmente el término inclusión tiene varias interpretaciones asociadas a los entornos sociales, comunitarios, educacionales y familiares (National Professional Development Center on Inclusion, 2007 citado en Talou, C. L.; Borzi, Sonia L.; Sánchez Vázquez, M. J.; Gómez, M. F.; Escobar, S.; Hernández Salazar, V., 2010, p.127).

La inclusión social implica la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, de modo tal de estar en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad. Estas consideraciones se fundamentan en la existencia de una estrecha relación entre inclusión educativa y social. La educación puede contribuir a la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad, pero también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, para que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social (Talou, C,L. et al, 2010).

Como alternativa a la educación segregada y con el fin de incorporar en la escolaridad común a los niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades, surge en la década del ochenta el concepto de integración. Sin embargo, la connotación negativa que el término adquirió progresivamente y la insuficiencia en los logros de la totalidad de los objetivos propuestos condujeron a que muchos especialistas abandonaran el término integración y asumieran paulatinamente el concepto inclusión o el de la escuela para todos (Arnaiz Sánchez, 2004 citado en Talou, C,L. et al, 2010, p.128).

En este punto es importante revisar en que se diferencia la educación inclusiva de la integración, ya que en la práctica diaria suelen utilizarse como conceptos iguales. Magdalena Orlando (2015, citado en Arocena, 2018, p. 20) realiza esta diferenciación. Según ella, "**la integración** hace foco en que los alumnos alcancen los objetivos que plantea el sistema, en relación a lo que el sistema espera de ellos". Por otro lado, la **inclusión** "plantea que el sistema se base en propuestas pedagógicas centradas en los alumnos permitiéndole a cada uno el máximo desarrollo de sus posibilidades,

priorizando la importancia de la participación de todos, haciendo foco permanente en la remoción de las barreras existentes y con atención a las que pueden presentarse". Por lo tanto se puede considerar que ambos principios pueden coexistir, pero en planos diferentes: un sistema integrador no es inclusivo.

Arocena (2018) sintetiza esta diferenciación en un cuadro comparativo basado en los autores Arnaiz (2003) y Moriña (2002):

ESCUELA INTEGRADORA	**ESCUELA INCLUSIVA**
Centrada en el diagnóstico.	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la Educación especial (alumnos con NEE).	Dirigida a la educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicional.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos).	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiene a disfrazar las limitaciones para aumenta la posibilidad de inserción.	No disfrazada las limitaciones, porque ellas son reales.

Cuadro extraído de Arocena, M., 2018, p. 21.

La UNESCO (2008) ubica la inclusión en el centro del movimiento de "Educación para Todos" y la define como:

> *El proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños y niñas según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas.*

Un punto central de la educación inclusiva es, precisamente, la plena vigencia del principio de no discriminación en las instituciones escolares. Ello implica, por lo tanto, la incorporación de alumnos considerados con necesidades especiales a las escuelas comunes, reconociendo la diversidad de perfiles, circunstancias, necesidades y estilos de dichos estudiantes. Una educación inclusiva apuntaría, desde esta perspectiva, a la construcción de un vínculo entre el docente y cada uno de sus alumnos basado en el pleno reconocimiento y el respeto mutuo (López, N., 2016).

2.2- El camino hacia la inclusión educativa.

- Movimientos internacionales

En los últimos años la educación inclusiva se ha instalado como eje central dentro de los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas tienen igualdad de derechos. Con respecto al derecho al acceso a la educación "todos los estudiante, como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad, además de que se promueven oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida" (UNESCO citado en Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, 2019).

El término inclusión adquiere relevancia a partir de la declaración internacional de los derechos humanos (1948) pero es recién a mediados de la década de los años 80 que comienza a tomar forma a través de acciones o programas específicos, fuertemente asociados a la incorporación de alumnos caracterizados como con necesidades especiales a las escuelas comunes (López, N., 2016)

La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la "Educación para Todos" (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia (Ainscow, M., 2003). Dicha declaración establece como visión:

> La universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad. Esto significa actuar enérgicamente para determinar cuáles son los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas, y determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos.

> La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (UNESCO, 2009, p. 10)

El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en junio de 1994. Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, examinaron los cambios fundamentales en las políticas que se necesitaban para promover el planteamiento de la educación inclusiva, con lo que se posibilitaría que las escuelas atendieran a todos los niños y, en particular, a aquellos con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2009).

> Sólo puede establecerse un sistema educativo "inclusivo" si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todos los niños en sus comunidades. En la Conferencia se afirmó que "las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (UNESCO, 2009).

Esta concepción se reiteró en la reunión del Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en abril de 2000 a fin de revisar los progresos realizados desde 1990. El Foro declaró que la "Educación para Todos" debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los más desamparados, comprendidos los niños que trabajan, los habitantes de zonas rurales remotas y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, y las personas con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje. También se subrayó la atención especial que se debe prestar a las niñas y las mujeres (UNESCO, 2009).

La convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) proporcionó un apoyo fundamental a la educación inclusiva. Entiende a la inclusión como un proceso dado principalmente por la participación real y busca garantizarla al proponer diferentes prácticas.

El estudio temático sobre Derecho de la personas con Discapacidad a la Educación de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, del año 2013, establece en su punto II la inclusión como principio fundamental de la educación. En el ítem 3 reza (citado en Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión):

> El derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos, y como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Varios instrumentos internaciones, entre ellos la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturas, y la Convención sobre los Derechos del Niño afirman los principios básicos de la universalidad y la no discriminación en el disfrute del derecho a la educación. La educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva.

Por lo tanto los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema de educación general por motivo de discapacidad y que los niños con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria y secundaria.

- Marco normativo nacional.

El sistema educativo argentino ha realizado significativos avances en las normativas que amplían, profundizan y consolidan los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes (UNICEF, 2020). En concordancia con la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad llevada a cabo en el año 2006 se plasma la Ley Nacional 26.378 (2008). En el artículo 24 de dicha ley se especifica el derecho a la educación y compromete al Estado a tener en cuenta la diversidad de todos los niños, jóvenes y adultos, para el logro de aprendizajes de calidad (Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, 2019).

Por otro lado en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en su artículo 11 “fines y objetivos de la política educativa nacional” destaca:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

(…)

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

(…)

n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

(…)

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Asimismo, la Ley Nacional N° 26.601 de “Protección integral de los derechos de las niños, niñas y adolescentes” menciona que, desde los organismos competentes deben constituirse procedimientos y recursos para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el fin de brindarles atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial.

En este sentido, en las Observaciones Finales que hizo el Comité de los Derechos del Niño a la Argentina en junio de 2018 se destaca en el punto 29 c) que el Estado garantice la igualdad de acceso a la educación inclusiva de calidad en las escuelas comunes para niños con discapacidad y que priorice la educación inclusiva sobre la educación en instituciones y clases especiales.

Con el fin de seguir avanzando en las condiciones para la inclusión escolar dentro del sistema educativo argentino el Estado está comprometido a adoptar todas las medidas legislativas administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la Convención, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución N° 311/16 (2016) aprueba el documento correspondiente a la "Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad" y establece en el artículo 1° y 2° que "El Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades" y "Acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación"

Con respecto a Mendoza, es la primer Provincia que estableció la re-organización curricular de las escuelas de Educación Integral para adolescentes y jóvenes con Discapacidad por medio de la Resolución 1500/18 DGE, según la Resolución C.F.E. N° 311/16. Y es la segunda provincia que impulsó y promulgó la **normativa provincial específica sobre inclusión educativa**, resoluciones de DGE N°3168/18, N°3331/18, N°3399/18, N°3400/18, N° 3401/18, N°3402/18, en estricta correspondencia con las resoluciones del C.F.E. N° 311/16, 312/16, resolución MEyD N° 2509/17 y resolución MEN N° 2945/17.

2.3- Barreras para el aprendizaje y la participación.

Tal como plantea Rosa Blanco en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del Índice para la Inclusión (2002): "La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (p. 6).

> Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos

> sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.
>
> La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas**.** La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper (p.6)

Cuando los estudiantes encuentran barreras *se impide el acceso, la participación y el aprendizaje*.

> Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (Booth, T. y Ainscow, M., 2015, p.44)

Tal como expresan Booth y Ainscow, (2000) la inclusión es un conjunto de proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. Por lo tanto dichas barreras no pueden ser entendidas como estructuras fijas o estables, sino que tienen un carácter dinámico y claramente contextual.

De Asís Roig (2005) define el término como “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p.51).

El concepto de barreras del aprendizaje y la participación ayuda a resolver, según Booth y Ainscow (2015), las dificultades educativas asociadas a la identificación de ciertos estudiantes como “con necesidades educativas especiales”. Este concepto se divulgó a finales de los años 70, sobre todo a partir del Informe Warnock (Warnock, 1978 en *Puigdellívol, 2009*) con la intención de superar las concepciones médicas,

centradas en los déficit, enfatizando las provisiones educativas requeridas por el alumnado con dificultades. El problema es que luego se utilizó como atributo individual y se instauró como categoría (Brennan, 1990 en *Puigdellívol, 2009*)).

> La idea de que las dificultades educativas pueden ser resueltas etiquetando a los estudiantes de esta forma y después llevando a cabo una intervención individual, tiene considerables limitaciones. Entender las "deficiencias" o "la discapacidad" de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas, nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales. Por último, oculta las dificultades que experimentan aquellos estudiantes "sin etiqueta" y que, sin embargo, también se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y participación. Booth y Ainscow, 2015, pp. 44-45)

Siguiendo con esta idea, la perspectiva a la que apunta Echeita, (2006) citado en Muriel (2020) consiste en no preguntarse tanto cuales son las dificultades o limitaciones del alumnado sino, cuales son las barreras de distinto tipo que más condicionan las posibilidades de aprender y participar en la vida escolar.

Por lo tanto la identificación o detección del tipo de barrera y el ámbito en el que ocurren es una cuestión primordial en que deben participar tanto miembros de la institución educativa, como la familia, la sociedad y las propias personas con discapacidad.

Cuando se habla de barreras para el aprendizaje y la participación existe una gran diversidad de criterios para su clasificación. Si bien es cierto que todas estas agrupaciones hacen alusión a los mismos aspectos, diferentes autores u organizaciones las han agrupado de acuerdo con diferentes criterios (Covarrubias, 2019)

López (2011) define a las barreras como "los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad" (p.42). Así mismo expresa que el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán y las clasifica de la siguiente manera:

- Barreras Políticas: Leyes y normativas contradictorias

La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la

educación de las personas y culturas diferentes. Por un lado hay leyes que hablan de Una Educación Para Todos (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten Colegios de Educación Especial. Por otro lado se habla de un curriculum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Todo tipo de contradicciones en la política educativa obscurecen la construcción de la escuela inclusiva. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas.

- Barreras Culturales: La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado (etiquetaje).

Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, “normal” y el “especial” y lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. A pesar de las buenas intenciones de los profesores por denominar a las personas excepcionales como “necesidades educativas especiales”, más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación.

Hay que romper la cultura de la desconfianza que genera este tipo de diagnósticos, por que cuando se habla de capacidades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en subrayar aquellas y no es superarlas.

La inteligencia, como la deficiencia, se construye gracias a la cultura o a la ausencia de la misma y a la educación, por lo tanto, se requiere dejar de lado los paradigmas que conllevan a la etiqueta. El desarrollo depende de la oferta educativa y si esta es de calidad, el desarrollo será de calidad, por lo tanto, el diagnostico debe ser educativo para que el profesorado cambien su sistema de enseñanza (Muriel, J, 2020)

- Barreras Didácticas: Estas barreras se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones.

Primera: *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.*

En el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, y donde el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

En estas aulas el profesorado planifica la clase como una unidad, donde todo el alumnado sabe que puede haber algún compañero o compañera con dificultades para el aprendizaje, pero que si le ayuda, va a superarlas. Por tanto, toda el aula se convierte en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organiza ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa.

Segunda: *El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.*

En el sistema tradicional el curriculum se basaba en dar información y reglas para aprender dicha información. Sin embargo, desde la perspectiva de educación inclusiva, debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad, por tanto ha de ser un currículum que, ahondando en las *diferencias del alumnado* erradique las desigualdades, y ofrezca prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado: aprender lo mismo pero con experiencias diferentes).

Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños y niñas evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum idéntico para todo el alumnado. El *qué* ha de aprender el alumnado y el *cómo* ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar.

Tercera: *La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar.*

Es muy común que a medida que se avanza en las prácticas inclusivas aparezcan dificultades en la organización de los centros y contradicciones en las actuaciones del profesorado, precisa- mente porque no hay consolidada una cultura educativa inclusiva. Esta cultura inclusiva debería comprender una adecuada formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento evitando el doble currículum en las aulas, un buen conocimiento del trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos.

Cuarta: *La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador.*

Si queremos hablar de escuela inclusiva el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

La clave en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza implica a todo el profesorado del centro o a la gran mayoría, o a unos pocos. El profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza, pero cuando es un cambio en todo el profesorado, las resistencias son menores.

En una escuela inclusiva el papel del docente tiene que dejar de ser el de un mero transmisor de conocimientos pasados que debe aprender de memoria el alumnado, y se ha de dedicar a enseñar cómo se construye el conocimiento que aún no existe, dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos convirtiéndose en un curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo.

Quinta: *La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.*

La educación en valores necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos.

El autor Puigdellívol, (2009) encuadra las barreras para el aprendizaje en cuatro tipos: las barreras actitudinales, las barreras metodológicas, las barreras organizativas y las barreras sociales.

- Barreras Actitudinales: Destaca la tendencia a la *derivación*. En efecto, la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad "no es nuestro alumno", sino que más bien es el alumno del "especialista". El *a priori* de dicha suposición es que un maestro o una maestra de primaria no tiene los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con discapacidad.
- Barreras Metodológicas: Destaca la creencia de que es imprescindible en clase trabajar con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado. De lo contrario se hace imprescindible el trabajo individualizado. Dicha forma de pensar dificulta enormemente la atención del alumnado con discapacidad, pero al mismo tiempo está muy alejada de la realidad de la escuela
- Barreras Organizativas: Hacen referencia a las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la escuela. También considera analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo.

- Barreras Sociales: Se pone un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando estamos trabajando con familias no académicas. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños con y sin discapacidad.

Darrow (2009) citado en Villouta, (2017) clasifica las barreras en tres áreas:

- Organizacional: se refiere a la forma en que las instituciones y las clases son estructuradas, cómo se definen los objetivos propuestos para los alumnos con discapacidad, cómo son las estrategias de enseñanza y cómo son manejadas las clases.
- Actitudinal: este tipo de barreras se relacionan con las creencias y actitudes que los profesores puedan tener sobre los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad, incluidos los ajustes curriculares, las interacciones con los estudiantes, los estudiantes, la participación en la institución y actividades de la comunidad. Las actitudes negativas pueden derivarse de la falta de información, experiencias previas y las situaciones difíciles que siguen sin resolverse o sin éxito. Los profesores pueden tener ideas erróneas sobre el trabajo con los estudiantes que tienen discapacidades o pueden tener el temor de que no van a ser maestros eficaces en un ambiente inclusivo. Los docentes también pueden estar preocupados por la forma en que la inclusión afectará el clima del aula y la educación de los estudiantes que no tienen discapacidades.
- De conocimiento: hacen referencia a la gama de conocimientos y habilidades que necesitan los profesores a fin de proporcionar servicios eficaces a los estudiantes, como la adaptación del plan de estudios y métodos de enseñanza.

Respecto a las barreras, Sánchez (2010) citado en Villouta (2017) agrega que estas “se generan desde la planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares en las adaptaciones de objetivos, contenidos, organización de apoyos y la forma de entender la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

Por su parte Borland y James (1999) distinguen barreras de acceso (infraestructura y espacios) y barreras de acceso al currículo, referidas a aquellos aspectos que dificultan la participación en el espacio de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a detección de barreras en las escuelas, la Res. 311 del CFE del año 2016 establece en su Artículo 15° “En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad”. Por lo tanto se deben identificar las barreras y obstáculos que existen en la Institución, tales como:

- Barreras de acceso físico: aquellos obstáculos o barreras que dificulten el acceso a diferentes espacios (Muriel, 2020).

Este tipo de barreras surgen cuando una institución no tiene en cuenta las características de todos los sujetos que a ella asisten y en consecuencia no genera los espacios adecuados para garantizar su movilidad, accesibilidad, control del entorno y manipulación, entre otros. Las adaptaciones deben estar referidas a la arquitectura (rampas, ascensores, salones amplios), al mobiliario escolar (mesas, sillas, etc.), el material didáctico y la existencia de escenarios para el trabajo con esta población (aulas de apoyo, por ejemplo) (Aguaded, Boza, Fondón, Iplano y Salas, 1998 en Gutierrez, M.J., 2007).

Las adaptaciones físicas necesarias dependen generalmente de la consecución de recursos económicos que posibiliten su realización y aunque implican también una participación motivada y consiente de las personas, no se ve influenciada por éstas. Ante la presencia de barreras físicas el estudiante ve limitadas sus opciones de participación y vinculación a todos los escenarios formativos que ofrece una institución escolar, por lo tanto la adecuación del contexto físico es importante para garantizar las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos, sin embargo, en ausencia de ellas son muchas las alternativas de solución que pueden surgir si se cuenta con personas realmente involucradas en el proceso (Gutierrez, M.J., 2007).

- Barreras de la comunicación. La forma que tenga de comunicarse y relacionarse un determinado grupo influye en la posibilidad de relación social de una persona con discapacidad. No es lo mismo, que los compañeros, los docentes o los padres de una persona con discapacidad sepan y conozcan, por ejemplo, el uso de pictogramas a que no lo conozcan (Muriel, 2020)
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Barreras sociales/actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

Covarrubias (2019) resalta que la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación corresponde una tarea fundamental para la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, la población perteneciente a los grupos vulnerables tendrá una mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas y no solo se beneficia a algún alumno en particular, sino que se logra impactar en todas y todos los alumnos, ya que el principio de la inclusión

es el reconocimiento de la diversidad. El autor propone una clasificación de las barreras alineada en tres dimensiones de la escuela inclusiva que delimitan Booth y Ainscow (2015): Culturas, políticas y prácticas.

- Culturales: Dentro de estas barreras se identifican aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización: que corresponde a las
  - Barreras actitudinales: hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refiere a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto.
  - Barreras ideológicas: son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas, a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones.
- Políticas: Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Se abarca no solo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.
- Prácticas: Las barreras prácticas se propone agruparlas en dos sub categorías:
  - Barreras *prácticas de accesibilidad:* hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones

vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula.

- Barreras *prácticas de didáctica*: son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.

Así mismo este autor destaca que si bien es cierto que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es necesario determinarlas para promover ante quien corresponda la eliminación o minimización de las mismas. Dentro de los contextos en los cuales se pueden presentar las barreras Covarrubias (2019) nombre los siguientes:

- ✓ *El aula*. Dentro de la escuela inclusiva se prioriza la atención a la diversidad en el aula; por tanto, es el primer contexto en el cual se deben identificar barreras para el aprendizaje y la participación. El aula es el espacio en donde se conjuntan procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, colaboración, redes, entre otros.
- ✓ *La escuela*. La transformación de las escuelas en centros inclusivos requiere de un contexto en el que todos los miembros participen y colaboren desde la organización hasta los mecanismos de trabajo colaborativo. El tipo de escuela que se tenga y la dinámica que se establezca entre autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padres y madres de familia determinará en gran medida los proceso de aprendizaje de todo el alumnado.
- ✓ *La familia*. La participación activa, informada y coordinada con la familia del alumnado es fundamental para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desenvuelve el alumno/a puede estar generando barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que emanen desde la escuela misma.
- ✓ *La comunidad*. Uno de los contextos que pueden estar fuera del alcance de las y los docentes es la comunidad en general; no obstante, se requieren procesos de gestión y vinculación para detectar y eliminar las

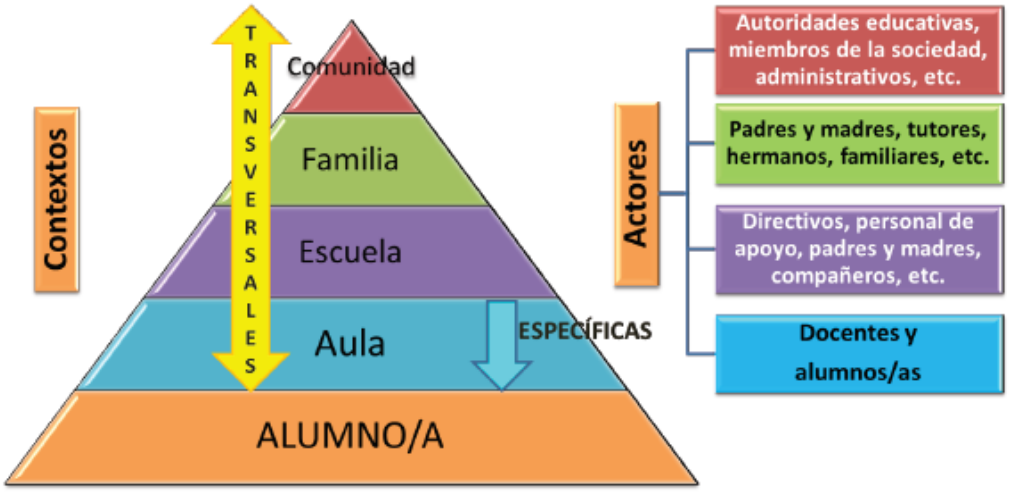
barreras que puedan generarse en este ámbito. El entorno social, económico y cultural que rodea el centro escolar, y por ende a la población de alumnas y alumnos, puede determinar las posibilidades de desarrollo de los mismos.

Otro aspecto importante a destacar, según expresa Covarrubias, (2019) es que las barreras pueden presentarse en diferentes contextos o bien ser generadas por diferentes actores que rodean al alumnado. En este caso el autor identifica dos dimensiones: transversales y específicas.

- ✓ *Barreras transversales*. Son aquellas que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa la o el alumno; o bien, en los diferentes actores con quienes interactúan las personas. Estas barreras se identifican con la finalidad de determinan a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación, o en su defecto minimizarlas.
- ✓ *Barreras específicas*. Son aquellas que se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados actores. Su identificación es más concreta y, por tanto, el plan de acción está más focalizado.

A continuación se puede visualizar en la Figura 1 la anterior clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación.

Figura 1: *Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación en contextos y actores*



Covarrubias Pizarro, P., 2019, p. 150.

> La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren de un trabajo conjunto y colaborativo entre los diferentes actores, en donde se puedan clarificar qué tipo de barrera son –culturales, políticas o prácticas–, en qué contextos se están presentando –aula, escuela, familia, comunidad–, qué actores las están generando y si son de carácter transversal o específica. (Covarrubias Pizarro, P., 2019, p. 15)

2.4- Facilitadores de inclusión educativa.

Como se ha visto hasta aquí existen muchas investigaciones que aluden a las barreras, sin embargo disminuyen aquellas enfocadas en los facilitadores de la inclusión, y las que se han desarrollado, en general, se restringen al nivel escolar o al contexto personal del alumno. Villouta, (2017) destaca dentro de los estudios referentes al ámbito escolar, a Pivik, McComas y Laflamme (2002) quienes identifican como facilitadores tres aspectos a abordar: **modificaciones ambientales, cambios en las políticas y recursos institucionales**.

> En cuanto a las *modificaciones ambientales* consideran importante incluir recursos tecnológicos y adecuar la infraestructura a las necesidades de los alumnos y respecto a las *políticas*, recomiendan educar a la población y realizar adecuaciones curriculares. Referente al *contexto personal* del alumno se menciona la existencia de soportes sociales y del apoyo de la familia o la resiliencia que se relacionaría con la capacidad de adaptarse a la discapacidad (Frain et al., 2007 Cit. en Medrano, 2009), factores que por cierto solo se pueden desarrollar personalmente en cada alumno. (Villouta, 2017, p. 355)

Avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas requiere construir una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas.

En forma sostenida y en diferentes publicaciones y documentos (Marchesi y Martín, 1990; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003 citados en Talou, C,L. et al, 2010), se destacan algunos aspectos generales a modo de *condición necesaria* para una verdadera inclusión, que deberán adaptarse a las circunstancias locales y regionales:

a. Contemplar esta temática tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), articulado a la reflexión colectiva del cuerpo docente.

b. Trabajar explícitamente las ***actitudes positivas de los docentes*** hacia los alumnos con diversidad funcional, enfocado en la

predisposición para ocuparse de las diferencias, las expectativas hacia el niño y la concepción de las causas del problema de aprendizaje.

c. Atender a la ***formación integral y actualizada de los docentes***, que les permita desarrollar ***métodos de enseñanza flexibles y enfoques pedagógicos alternativos*** para planificar las clases, la evaluación y las diferentes estrategias de intervención según el tipo de problema de aprendizaje.

d. Generar ***espacios de enseñanza y aprendizaje cooperativos***, tanto entre los docentes y profesionales dentro y fuera del aula, como entre los alumnos, para favorecer los aprendizajes y las resoluciones de problemas en grupos heterogéneos.

e. ***Involucrar a padres, agentes educativos y comunidad para la participación en el proceso educativo*** de todos los niños, y, particularmente, la colaboración de padres de niños con diversidad funcional en pos de lograr los objetivos propuestos.

f. Destacar el papel de la ***gestión institucional al fijar el marco legal*** y los criterios orientadores de docentes, directivos, inspectores, equipo de orientación, etcétera, así como proporcionar los recursos para efectivizar la inclusión.

g. Exigir el compromiso efectivo de los gobiernos y gestores de educación para apoyar y facilitar la inclusión educativa, social y laboral.

h. Subrayar la tarea de la sociedad para hacer posible ***la continuación de la inclusión educativa en la inserción laboral y social***

En este sentido el concepto de accesibilidad resulta de gran importancia. Si bien con frecuencia se limita a cuestiones físicas y/o arquitectónicas es mucho más amplio y expresa “un conjunto de dimensiones diversas, complementarias e indispensables que permitan un verdadero entorno inclusivo” (UNICEF, 2014, p. 29).

El documento producido por Escola da Gente (2012) citado en el Estudio de la inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos realizado por UNICEF (2014), plantea 6 dimensiones de accesibilidad:

- **Accesibilidad Actitudinal**: se refiere a estar libres de preconceptos, estigmas, estereotipos y discriminación a las personas en general.
- **Accesibilidad Comunicacional**: es la accesibilidad que se da sin barreras en la comunicación interpersonal, escrita y digital.
- **Accesibilidad Instrumental**: implica la no existencia de barreras en los

instrumentos y/o herramientas de aprendizaje, de trabajo, de ocio.

- **Accesibilidad Metodológica**: corresponde a la accesibilidad en los métodos de estudio, profesionales, de participación y acceso a bienes culturales y comunitarios, al derecho de formar una familia y educar a los hijos**.**
- **Accesibilidad Programática**: se refiere a aquellas barreras-muchas veces imperceptibles- que resultan de políticas públicas en general y estatutos y normas institucionales en particular.
- **Accesibilidad Tecnológica**: no es una forma de accesibilidad específica, debe ser transversal a todas las demás.

Capítulo III: La discapacidad en la escena familiar

3.1- La familia como sistema social

La familia, en tanto realidad social e histórica, es desde hace varios milenios, una de las formas de organización básica de las sociedades. No obstante, el análisis cultural e histórico muestra que existen y han existido diferentes tipos de configuraciones familiares que han permitido el desarrollo de diferentes tipos de relaciones sociales y categorías culturales como puede ser el matrimonio, la herencia, la filiación, el parentesco, la división social del trabajo, entre otras (Urbano y Yuni, 2008)

Con el correr de los tiempos y especialmente en el siglo XX, se han producido cambios en la manera de pensar el mundo. La estructura social se ha complejizado, se han instaurando nuevas miradas junto con una perspectiva crítica al modelo tradicional de la familia, habilitando de esta manera el surgimiento de nuevas configuraciones familiares. Las cuales están caracterizadas por la ausencia de alguno de los padres, como es el caso de las madres solteras, llamadas *familias monoparentales*; aquellas conformados por el "ensamble" de dos grupos familiares fruto de uniones conyugales anteriores, denominadas *familias ensambladas*; los grupos familiares integrados por personas del mismo sexo, llamadas *familias homosexuales*; aquellas formados por la integración de una familia disuelta anteriormente por el divorcio, con un nuevo vínculo marital (lo que produce la interacción entre los hijos con el nuevo compañero o compañera de la pareja); o, aquellas, en las cuales los padres deben salir a trabajar y dejan a sus hijos para ser criados y cuidados por los abuelos u otros familiares (Urbano y Yuni, 2008).

La familia como sistema social se encuentra constituida por un conjunto de relaciones que se articulan a funciones específicas designadas a través de *roles*, los cuales conforman un espacio vincular que configura la trama familiar. Esa trama está conformada por el conjunto de vínculos que se juegan en su interior. Los roles de madre y/o padre e hijo/a serían una constante, aunque no siempre imprescindibles, cuya actuación vincular le confiere a cada estructura familiar una singularidad particular y única (Urbano y Yuni, 2008).

A si mismo las familias, consideradas a través del enfoque sistémico, puede verse afectada por la acción de cada uno de sus miembros, cuyas acciones individuales inciden sobre los demás integrantes que la constituyen. Es en su interior, en donde el sujeto construye las herramientas emocionales y cognitivas primarias con las cuales enfrentará las exigencias que le plantea la sociedad como sistema que la contiene. **"***La identidad individual de cada sujeto se apoya en la identidad familiar y ésta, a su vez, se manifiesta dentro de una comunidad"*. (Urbano, C. y Yuni, J., 2001 citado en Urbano y Yuni, 2008).

Si bien se pueden apreciar múltiples configuraciones familiares y diversos matices y variantes en las interrelaciones vinculares que en ella se establece, es esencial resaltar aquellas funcionalidades que se registran como "regulares" en toda estructura familiar (Urbano y Yuni, 2008):

- Funciones de humanización: La familia constituye el espacio a partir del cual se hace efectiva la función humanizante que transforma al individuo humano en sujeto. Para que el ser humano se desarrolle, requiere de la asistencia de otro sujeto que lo ubique en un lugar de significación. El ser humano queda así sujetado a las estructuras socio-culturales organizadas por el lenguaje y vehiculizadas por el contacto humanizante. Este proceso de humanización se hace efectivo a partir del ejercicio de la función materna, la intromisión de la función paterna y del campo social; todos ellos representantes de un orden social, cultural y simbólico más amplio.
- Funciones de crianza: La crianza de los seres humanos supone la provisión de elementos que satisfagan las necesidades biológicas y el soporte de recursos psicológicos, emocionales y sociales. Las prácticas de crianza se encuentran organizadas y mediatizadas por un conjunto de valores y de actuaciones pautadas que se traducen en un "código familiar". Éste condiciona la interacción recíproca de los miembros del grupo primario entre sí, y entre éstos y los miembros de la comunidad. Los códigos familiares son los que configuran la posición y estatus de los diferentes miembros y establecen las relaciones entre ellos.

- Funciones de ejercicio de la autoridad: La familia es una estructura social básica que se configura por el inter juego de roles diferenciados (padre, madre e hijo/a) el cual constituye el modelo básico de interacción grupal. Esta estructura requiere para su organización, la negociación en el ejercicio de la autoridad en forma distribuida entre los progenitores.
- Funciones de transmisión de la cultura: Estas funciones están dadas por el papel que tiene la familia en el intercambio de significados y de sistemas simbólicos de asignación de sentidos y de interpretación de los acontecimientos personales y familiares, entre la estructura familiar primaria y el contexto social más amplio. La familia es un sistema abierto y permeable a las transformaciones socioculturales que exigen cierta flexibilidad para el aprendizaje de las nuevas pautas, valores y actitudes que propicia el contexto social.

En tanto sistema social primario, la familia es responsable de la transmisión de la cultura a través de la enseñanza del lenguaje, a través del cual el sujeto puede designar, asignar y significar con palabras su experiencia perceptiva del mundo externo y puede pensarse internamente. De ese modo puede dotar de significación y de sentido a los acontecimientos de su vida.

3.2- El nacimiento de un hijo con discapacidad

Esperar un hijo supone habilitar un espacio en donde este nuevo ser quepa. Espacio que conjuga el "entre" de una intimidad compartida hasta ese momento por la pareja conyugal en donde se proyectan ideas, fantasías, deseos, ideales, temores que conectan las expectativas ideadas como deseables para el sistema particular, de cada pareja, con aquellas definidas por el contexto socio-cultural e histórico de pertenencia. En la construcción simbólica de este espacio que se habilita para escoger la llegada de un hijo, existe el temor de que este nuevo ser no coincida con la idea deseada. Temor y ansiedad alimentados por la incertidumbre de lo desconocido (Urbano y Yuni, 2008).

En cualquier momento, la discapacidad puede aparecer en algún miembro de la familia. Las causas de aparición pueden ser muy diversas, desde una enfermedad, un accidente o el nacimiento de un hijo con algún tipo de afección o discapacidad. Esta situación cambia de manera profunda todo el sistema familiar, produciendo alteraciones en el funcionamiento y la organización de la familia, sin olvidar el gran impacto emocional que este hecho supone (Sanchez Castro, 2014).

Con el advenimiento de un ser con discapacidad se cae la "certeza" de lo planeado en la fantasía, no la ilusión y el anhelo depositado en este hijo. La discapacidad inaugura un tiempo crítico. Tiempo en el que las crisis o momentos de cambio en los modos habituales de funcionamiento, generan malestar e inseguridad y exigen la toma de posiciones que permitan restablecer el bienestar y afrontar la situación (Urbano y Yuni, 2008, p. 86).

Las crisis son situaciones de cambio inminente, inevitable, y dependiendo de cómo transcurran los acontecimientos, se podrá mejorar o empeorar la situación original. Las familias transitan por diferentes crisis, algunas predecibles, que se presentan en el propio desarrollo evolutivo de las familias (casamiento, nacimiento de los hijos, el ingreso a la escuela primaria y secundaria, la emancipación de los hijos, etc.) otras, en cambio, sorprenden, son inesperadas, indeseables y/o accidentales, por lo tanto impredecibles (Fernández Moya, 2006).

Dentro de estas últimas se encuentra el nacimiento de un hijo con discapacidad, teniendo en cuenta que "si a la crisis evolutiva que implica el nacimiento, se le agrega el hecho de que el nuevo integrante nace con una discapacidad, se está sumando un motivo más de estrés" (Fernández Moya, 2006, p.250). No todos los padres se encuentran con los mismos recursos para enfrentar, afrontar, resolver y ubicar lo inesperado de la irrupción de la discapacidad. No obstante, habría que destacar que en el afrontamiento de la discapacidad de un hijo, la familia en su totalidad se ve interpelada a poner en marcha mecanismos que permitan el logro de nuevas adquisiciones necesarias para vincularse con las exigencias que plantean las necesidades de este hijo

El proceso de afrontamiento por el que se transita supone la elaboración del duelo, por la pérdida de aquello soñado en la anticipación ideal de la realidad planeada para la vinculación con este hijo, y la realización de un proceso de resignación otorgando otros códigos de significación y sentido a la "nueva" situación.

Al hablar de duelo se hace referencia al “dolor que emerge tras la pérdida de una relación con un objeto/sujeto en el que se ha depositado un valor afectivo que le otorga el carácter de significativo y lo constituye en un objeto deseable” (Urbano y Yuni, 2008, p. 86).

La literatura especializada (Corominas, R.; 2001; Bowlby, J.; 1976 citado en Urbano y Yuni, 2008) describe cuatro fases diferenciadas en el proceso del duelo. Estas fases pueden alternar su orden e intensidad según sean las particularidades personales, familiares y situacionales que dependen de la combinación de los factores antes mencionados:

- ***La fase de embotamiento de la sensibilidad.*** Esta fase aparece en momentos en donde se produce el encuentro de los familiares con el diagnóstico y los posibles pronósticos acerca de la situación real de discapacidad. Por tanto, la emergencia de esta fase puede ubicarse en el momento inicial de la toma de contacto con la situación o cada vez que se produzca algún acontecimiento que ponga en crisis los saberes existentes. Lo característico de esta fase se relaciona con la emergencia de sensaciones, emociones y sentimientos que se entremezclan e imposibilitan la claridad de un pensamiento reflexivo. Predomina la angustia, el desconcierto, el temor y la impotencia, que se entrelazan a reacciones de cólera, duda y aflicción. La invasión de estas sensaciones, emociones y sentimientos favorecen la confusión, el aturdimiento y potencian el sentir sobre el pensar. En esta fase se pueden observar reacciones de desconexión con la situación, “es como que esto le estuviera pasando a otro”.

- ***La fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida.*** Esta fase aparece cuando hay esbozos de percepción de la realidad situacional, a partir de la apropiación de la información recibida y de la inclusión de los padres dentro de la misma. Estos esbozos de aceptar la realidad predomina una actitud ambigua y ambivalente, pues se encuentra presente la necesidad de negar la situación, no admitirla, desmentirla. Es posible observar que la familia pone en duda el diagnóstico intentando desmentir lo que se le ha informado, pues puede tratarse de un error o, por considerar que la opinión profesional es exagerada. Lo característico de esta fase es la tendencia a revertir aquello que se presenta como irreversible y, esto mediante la puesta en marcha de mecanismos de

defensa que obstaculizan la aceptación, el pensamiento reflexivo y la puesta en marcha de aprendizajes que permitan contactarse afectiva e instrumentalmente de otro modo con este hijo con capacidades diferentes.

En esta fase es común el "peregrinar" de la familia por diferentes profesionales, no sólo para recibir una segunda opinión sino también con el anhelo de que otra opinión habilitada desmienta el diagnóstico inicial. Sin embargo este mecanismo puede permitir a los padres ir confirmando y emprendiendo un trabajo de aceptación del diagnóstico y la puesta en marcha de nuevas acciones tendientes a incorporar la discapacidad como parte de la experiencia familiar. No obstante, cuando el mecanismo de desmentida persiste en el tiempo refuerza la actitud de negación de la situación; obstaculizando el contacto de la pareja conyugal con el diagnóstico y las propuestas terapéuticas realizadas por los profesionales consultados. Reacciones que van acompañadas de incertidumbre, angustia, temor, frustración, enojo, ira y sensaciones de culpa.

- ***La fase de la desesperanza y la desorganización.*** Esta fase se manifiesta luego de que la realidad impone su pesada carga y la verdad del diagnóstico se presenta como innegable. Esto impacta fuertemente sobre las fantasías e ilusiones depositadas en los anhelos de recuperar a este hijo sano y sobre las perspectivas terapéuticas de tratamiento. Ello genera en los padres una fuerte decepción, aumenta su tristeza y los invade un fuerte sentimiento de impotencia y desesperanza. Lo propio de esta fase es la expresión de la apatía; no sobreponerse a la tristeza y a la desesperanza; no encontrar sentido al trabajo de ilusionarse con este hijo real. Más bien constituye un intento defensivo de no gestar falsas ilusiones en las posibilidades reales del hijo con discapacidad. Esto repercute sobre la operatividad de las acciones compartidas, la voluntad de acompañamiento en el sostenimiento del proyecto familiar y en el abandono progresivo de "poner el cuerpo" al día a día del trabajo de afrontar emocionalmente situaciones que conectan con la frustración.

- ***La fase de reorganización.*** Esta fase acontece cuando se ha producido una asunción y aceptación del diagnóstico de discapacidad. Con la aceptación de la discapacidad de un hijo se pierde el anhelo de recuperar el hijo sano previsto desde la fantasía y se recupera el hijo de la

realidad. Esto habilita para que desde la realidad se puedan instrumentar acciones tendientes a compensar los déficit que los daños de la discapacidad han producido y para reestructurar el espacio familiar conforme a este evento que se instala como parte del funcionamiento habitual del sistema vincular.

Con la reorganización del orden instrumental y afectivo del espacio familiar, se acomodan los modos de funcionamiento de la familia en tanto sistema. El hijo adquiere el estatus de "hijo" y no de "problema" o "discapacitado". Se ha logrado mirar a este hijo tal cual se presenta desde la realidad y se ha superado el obstáculo de mirarlo desde lo que se esperaba que fuera.

Lo importante de esta fase es el proceso de reorganización, la redistribución de las tareas de cuidado, asistencia, provisión material, contención afectiva.

Más allá de esta descripción general que ofrece la literatura es importante destacar que la duración e intensidad de este proceso puede ser muy diferente de una familia a otra y depende de múltiples factores que están vinculados al momento vital en el que se encuentra el grupo familiar.

Cabe recordar que la familia, desde un enfoque sistémico, se considera una unidad social que está en constante acomodación, conforme se desenvuelven y atraviesan diferentes etapas de su vida (Cohen, M., 2012). Por lo tanto el grado de ajuste de aquellas que se enfrentan a la discapacidad no vendrá determinado, únicamente por los mecanismos de defensa que posee la madre o el padre, sino será el modo en que la familia en su conjunto enfrente las consustancias adversas, se adapte y recupere su armonía logrando salir con mayor fuerza y proyección (Cohen, M., 2012).

El modo en que la familia afronta la discapacidad de un hijo dependerá de la conjunción de múltiples factores: los recursos personales de cada miembro (emocionales, intelectuales, afectivos), las fortalezas/debilidades de la alianza establecida entre la pareja, las experiencias y modalidades familiares de resolución de otras crisis, la red social en torno a la cual asienta sus intercambios el sistema familiar primario (familiares, amigos, consejeros externos formales e informales), como así también el tipo de discapacidad y los pronósticos profesionales respecto de las posibilidades o limitaciones esperables para el hijo (Urbano y Yuni, 2008).

3.3- Interrelación entre familia y sistema educativo.

La escuela representa un sistema de crucial importancia para el desarrollo, no sólo de las habilidades académicas de los alumnos, sino de la construcción de competencias socio-afectivas de todos sus integrantes, incluyendo a la familia. Por ende, requiere de la alianza con los distintos ambientes en los que el niño se desenvuelve, es decir, su familia y su comunidad, para favorecer de manera integral las áreas de su desarrollo.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) sobre el desarrollo humano, en la que resalta la importancia que tienen los ambientes sobre el desarrollo de la persona permite comprender lo esencial de la participación de los miembros de la familia como agentes educativos que interviene activamente en la formación de los niños, a la vez que colaboran con la construcción de fortalezas de sí mismos y de la escuela (Cohen, 2012). Las familias que tienen un miembro con discapacidad, por su parte, tienen la necesidad de ser informadas y educadas sobre los servicios que pueden recibir y las formas en que pueden participar en el entorno educativo de sus hijos. La escuela, por el suyo, no puede ofrecer una adecuada atención educativa al estudiante si no cuenta con el apoyo y la participación de la familia, quién es la experta en la vida del estudiante y la que pasa la mayor parte del tiempo a su lado. (Cohen, 2012).

La época en la que se consideraba que la escuela y los maestros eran los únicos responsables de la educación de los niños ha terminado, con cada vez más frecuencia se encuentran que las escuelas, así como las familias, saben que la educación de los niños es una responsabilidad compartida. Además, las investigaciones apuntan a que cuando los padres participan en la escuela, los beneficiarios de los efectos positivos son varios: el niño, los maestros, los padres, el centro educativo (García Bacete, 2006 citado en Cohen, 2012).

Los padres de familia han hecho una importante labor para ganar terreno y ser incluidos como co-educadores de sus hijos. En el caso de los padres que tienen un hijo con discapacidad, ellos han sido los principales impulsores para lograr una plena aceptación de sus hijos en la sociedad, formando redes importantes de apoyo, luchando fielmente por la igualdad de derechos, y recorriendo un largo y tortuoso camino para lograr avances en relación a equidad, calidad de servicios, tolerancia, respeto a la diversidad y aceptación.

Sin embargo, la inclusión de la familia en el entorno educativo de sus hijos bajo este nuevo carácter de participación activa ha tenido que lidiar con varios obstáculos:

A raíz del nuevo papel que deben cumplir como parte del paradigma familias colaboradoras" (Turnbull y Turnbull, 2001), las familias que tienen un miembro con discapacidad intelectual reportan tener una sensación de sobrecarga y desorientación (Córdoba, Mora y Bedoya, 2007) ya que se les pide que participen en actividades sin realmente saber cómo hacerlo ni tener quién las guíe adecuadamente. Sumemos a esto que cuando las familias se enfrentan a la discapacidad de un hijo por primera vez, el desconocimiento del tema acerca de cómo mejor educarlo, la terminología específica y nueva, las exigencias diarias a las que se ven enfrentados, y la incertidumbre de querer hacer lo mejor por su hijo, pero desconocer lo que es pertinente y adecuado, los obliga a relacionarse con profesionistas del campo de la educación que determinarán las acciones que los padres deben seguir. De esta manera, la relación profesional familia, que es inevitable, se construirá a partir de los esquemas de trabajo del profesional: si son esquemas de colaboración, será bueno para la formación de los padres, si no lo son, limitará su desarrollo.

Además, cuando los padres consideran que hay pocas oportunidades de colaboración en la escuela, sienten desvalorados sus esfuerzos, consideran que no tienen poder de decisión y ven amenazada su propia identidad. La falta de oportunidad de participación ocasiona un deterioro en la auto eficacia de los padres, la cual se ha visto está directamente relacionada con una insatisfacción por los servicios educativos que reciben sus hijos (Laws, 2001).

(…)

Otro obstáculo que limita la inclusión de los padres en el entorno educativo de sus hijos lo representa el actual enfoque de trabajo centrado en la familia (Carpenter, 1997; Alcántara, 2006) que propone a las familias como las expertas en el conocimiento de sus hijos. Si las escuelas no proporcionan los espacios adecuados y las posibilidades para que las familias las enriquezcan con su saber, ¿de qué les sirve ser tan conocedoras de sus hijos y sus necesidades? Este enfoque centrado en la familia pretende formar padres que se den a la tarea de investigar, descubrir información, planear actividades, monitorear avances y evaluar nuevos programas, padres inquietos en la búsqueda constante y padres que pueden fortalecerse y fortalecer a los demás a través de alianzas consolidadas y fuertes que establecen con los profesionales, por lo tanto recomienda una aproximación ecológica en donde la participación de las familias sea fundamental para empoderar y fortalecer a los padres que tienen un hijo con discapacidad (Carpenter, 1997). (Cohen, 2012, p. 28-30)

3.4- Participación de la familia en la educación inclusiva.

El proyecto de una educación más inclusiva pasa inevitablemente por una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación escolar: centros escolares, familia y comunidad. Cabe destacar que la familia tiene una posición relevante, siendo la calidad de su interacción con los centros escolares uno de los factores determinantes del avance hacia la educación inclusiva. (Simóm, C., Giné, C. y Echeita, G., 2016). Progresar en este proceso es una tarea compleja.

> El profesorado, como primer y más importante actor en el ámbito escolar, reclama de manera insistente más apoyos y ayudas para hacer frente a un enorme desafío para el que, seguramente no fue bien preparado en su formación inicial, y porque el mismo se desarrolla, casi siempre, en contexto de fuertes restricciones económicas, pocos recursos pedagógicos, muchas demandas sociales y unas expectativas desajustadas con relación a su capacidad de acción. (Simón, C. et al, 2016)

Por ese motivo, comprender bien qué acciones, políticas y culturas escolares puede ser realmente un apoyo para su trabajo, es una tarea determinante. A este respecto, un denominador común es el poner de manifiesto lo estratégico que resulta para el profesorado, a estos efectos de sentirse apoyado, la tarea de establecer buenas prácticas de colaboración y coordinación con otros profesores, con distintos profesionales (dentro y fuera del centro), y con las familias en particular, creando así una especie de red de apoyo.

Vinculada a esta necesidad es donde se enmarca la participación de las familias y, por extensión, a la comunidad. Ambos son elementos insustituibles de una red de apoyos que debe ayudar al profesorado en su tarea y, lo que es muy importante y necesario: sostenerle cuando las dificultades o el desaliento se apodera de ellos o ellas (Echeita y Simón, 2013 citado en Simón, C. et al, 2016).

Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. Disponen de fortalezas (empezando por su vinculación afectiva y emocional con sus hijos o hijas) que les harán estar ahí siempre, como así también tienen conocimiento y experiencia en el cuidado y desarrollo de sus hijos e hijas que son muy importantes para construir una visión compartida de las necesidades de estos, así como de las formas mejores para apoyarles (DfES, 2001; Turnbul, Turnbul y Kyzar, 2012 citado en Simón, C. et al, 2016).

Por lo tanto, las familias, en el ámbito escolar, son un recurso de gran valor para dos tareas muy importantes:

a) En la identificación de las barreras y facilitadores que mediatizan la presencia, el aprendizaje y la participación de ciertos alumnos y alumnas. Además, la implicación de las familias en estas tarea ayudará, por un lado, a asegurar que sus "voces" sean escuchadas y, en todo caso, son una fuente generadora de las evidencias que se necesitan para promover la reflexión en los centros en torno a qué está facilitando o dificultando el desarrollo de culturas, políticas o prácticas más inclusivas.

b) Como partícipes directos en los procesos de planificación e implementación de las iniciativas para la mejora e innovación escolar. (Simón, C. et al, 2016).

Capítulo IV: Percepción de docentes y alumnos acerca de la educación inclusiva.

4.1- Actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa

Uno de los pilares fundamentales de la educación es el docente y su rol como modelo y mediador del aprendizaje, lo cual lo convierte en un agente educativo central en el proceso de inclusión educativa. Por tanto, es necesario conocer la apertura y actitud que tiene hacia la misma, las cuales pueden influir directamente en sus prácticas educativas e indirectamente en la inclusión o exclusión del alumno.

> La labor del docente inclusivo requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno; que conozca bien a todos sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas con respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros. (Blanco, 2005 citado en Garnique, 2012)

Lo antes expuesto permite afirmar que el docente juega un papel muy importante en la educación inclusiva y, por tanto, su actitud es un eslabón primordial. Desde este planteamiento se abordara el concepto de actitud, primero de forma global, para luego profundizar en la actitud del profesorado y los factores que pueden influir en ella.

- *Aproximación del término actitud*

Siguiendo a Stahlberg y Frey (1991) citados en González Rojas y Triana Ferro (2018) la actitud es definida como "factor que determina diferentes situaciones y lleva al individuo a tomar decisiones o reaccionar a cierta situación. Lo conduce a actuar de una forma concreta y específica, y normalmente esta forma es constante, es decir, permanece."

Bravo (2013) citado en Angenscheid Bidegain y Navarrete Antola (2017) define a la actitud como "la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones".

Baron y Byrne (2002) citados en González Rojas y Triana Ferro (2018) señalan que las actitudes son aprendidas, tienden a permanecer bastante estables con el tiempo, están dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular y poseen tres componentes:

- ✓ *Cognoscitivo:* está formado por las percepciones y creencias respecto de un objeto, así como por la información que se tiene del mismo. Los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea. En el primer caso, el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso, y cuando es errónea no afectará para nada la intensidad del afecto. El componente cognoscitivo de la actitud comprende las percepciones, las opiniones y las creencias de las personas.
- ✓ *Afectivo:* es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones, que se caracterizan por su componente cognoscitivo. El componente emocional o sentimental de una actitud se aprende de los padres, de los maestros y de los camaradas.
- ✓ *Conductual:* es la tendencia a reaccionar ante los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. El componente actitudinal de la conducta se refiere a la tendencia de la persona a actuar frente a algo o ante alguien de una manera determinada. Una actitud es un sentimiento o estado mental positivo o negativo de disposición, conseguido y organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia específica en la respuesta de la persona a los demás, a los objetos y a las situaciones.

- ➢ *Factores influyentes en las actitudes de los docentes*

De acuerdo con los aportes de Ajzen y Fishbein (1975, citados en Angenscheid Bidegain y Navarrete Antola, 2017) un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso para planificar, coordinar con pares) por la institución. Por lo tanto si la actitud es tan determinante del desarrollo de la educación

inclusiva, es pertinente cuestionar si es posible modificar una actitud negativa y de qué manera es posible hacerlo. Conocer qué factores inciden en la actitud de los docentes parecería ser fundamental para poder actuar al respecto.

Mula et al. (2002) estudiaron detenidamente los factores por los cuales las actitudes de los profesores hacia los alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales) pueden verse influenciadas, hasta llegar a establecer como principales los siguientes: (citado en Gonzalez Rojas y Triana Ferro, 2018)

- *Responsabilidad:* se refiere a la opinión de los docentes en cuanto a quiénes son los encargados de formar a los alumnos incluidos y de elaborar, poner en práctica y realizar seguimiento a las adaptaciones curriculares.

  La formación de los alumnos es responsabilidad de los docentes; sin embargo, dicha formación es también corresponsabilidad de otros actores educativos, como los directivos docentes y psicopedagogos. Al respecto los autores citan a Hineni (2008), quien describe las actividades que el conjunto de integrantes de la institución educativa debe llevar a cabo para el desarrollo de la inclusión educativa en beneficio de los estudiantes:

  - Programación curricular que incorpore la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes de forma que los aprendizajes sean pertinentes para todos.
  - Criterios y procedimientos establecidos por el conjunto de los docentes para adaptar y diversificar el currículo en función de las características y necesidades del alumnado.
  - Planificaciones de aula y su revisión periódica en forma colaborativa.
  - Docentes con los recursos de tiempo y apoyo para su elaboración.
  - Un sistema para identificar y evaluar a los estudiantes que enfrentan dificultades en su proceso educativo, orientado a proporcionarles los recursos y ayudas que requieran.
  - Revisión y evaluación de las prácticas educativas por parte de los docentes en colaboración con los profesionales de apoyo, identificando las barreras que dichas prácticas pueden suponer para los procesos de aprendizaje, buscando soluciones y alternativas que las mejoren.

Sin embargo, existen docentes que aún creen que la responsabilidad de la formación de los estudiantes con discapacidad recae en el maestro de apoyo o en especialistas, aferrados a su rol tradicional, el cual está vinculado a ser un "transmisor de información" a un sujeto pasivo que debe asimilar lo entregado. “Ello indica que no

están preparados para el trabajo con alumnos con NEE, porque se han acostumbrado a trabajar con niños "normales", lo que permite inferir que estos docentes se estarían marginando del proceso de inclusión" (Vega, 2009).

- *Rendimiento:* se trata de la posición de los educadores frente al rendimiento académico de los alumnos con NEE, al recibir formación en una misma aula con otros estudiantes.

Gavia (2013) realizó un estudio en el cual llega a concluir que las creencias de los profesores respecto al rendimiento académico de los estudiantes con NEE están basadas en las características de los niños, en los sentimientos que provocan en ellos y en su capacidad para aprender. Estas creencias están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral.

Las creencias docentes constituyen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y están profundamente enraizadas, no solo en la cultura escolar dominante y en las actividades de enseñanza cotidianas, en la organización del aula, en la evaluación, etc., sino también en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnos. Encarnan así los referentes a los que acuden los profesores de manera consciente o inconsciente para organizar y tomar las consiguientes decisiones que guiarán las elecciones de las estrategias docentes y sus respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Pozo, 2000 citado en Prieto, 2008).

Por lo tanto las concepciones de los docentes sobre el rendimiento académico de sus estudiantes serían fruto de su saber pedagógico informal y estarían entonces ligadas a su experiencia en la interacción con los estudiantes y configuran la enseñanza (Casas y García, 2016).

López (2014) indica que, ante las NEE, la pieza clave es el aire de positividad que debe existir en los profesores, y es necesario que cuestionen sus creencias, prejuicios y la zona de confort en la que desean mantenerse, puesto que la diferencia es la llave que abre las puertas a un universo de aprendizaje y de mejora y crecimiento personal. El arraigo de las creencias de los profesores respecto de sus alumnos puede convertirse en un obstáculo a la hora de emprender acciones conducentes al beneficio de los estudiantes con NEE. Las creencias son el alimento de la resistencia al cambio, dado que este implica modificaciones tanto en la forma de pensar como en la de proceder. No es fácil moverse de lo que ya se conoce y se tiene como cierto, hacia lo desconocido, y resulta difícil para los docentes romper con sus rutinas e implementar nuevas prácticas.

❖ *Formación y recursos:* se define como las consideraciones de los profesores respecto a su propia formación y conocimientos, así como los recursos con que cuentan para atender a los alumnos que están incluidos.

Las actitudes de los profesores frente a los alumnos con NEE también pueden verse influenciadas por sus percepciones en cuanto a los recursos y características de la institución, así como por su formación e iniciativa para trabajar con ellos. La formación de los docentes ha ido evolucionando conforme se presentan cambios en los sistemas educativos, cambios que cada día exigen nuevos perfiles del educador en los que la actividad de enseñar pase de lo teórico y lo técnico a un proceso reflexivo que permita imaginar y concretar espacios de instrucción realmente significativos, que además son, hoy por hoy, espacios incluyentes en los que no existen alumnos especiales ni regulares.

Carvajal (2009) señala que en la práctica docente los maestros utilizan los saberes adquiridos durante su formación y vida profesional, integran conocimientos de otras áreas y generan nuevos, al enfrentarse en su trabajo con la resolución de situaciones específicas dentro de las que se cuentan las NEE. Los cambios en la forma de ejercer la docencia no son fáciles de lograr, pero se pueden conseguir, reconociendo lo más importante, que es identificar lo que requieren estos estudiantes, y asumiendo el rol de transmisor de conocimientos en un entorno de aprendizaje activo, donde el estudiante es el principal actor del proceso. Por tanto, el desempeño del docente debe ir más allá del cumplimiento de un programa y debe crear las condiciones para realizar actividades de aprendizaje fruto del análisis de su práctica, cambiando o fortaleciendo los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta que deben estar enfocados y adaptados al modelo pedagógico institucional para que contribuyan al proceso enseñanza- aprendizaje, y aportando estrategias educativas que faciliten dicho proceso.

❖ *Clima de aula:* es la opinión de los docentes en cuanto a la disciplina y el orden en el aula de clase compartida por estudiantes con NEE y alumnos regulares.

Este factor se relaciona directamente con la experiencia docente, mediante la cual los maestros han diseñado estrategias para mantener el orden y la disciplina. El análisis de este factor debe partir del significado que se le otorga. Según Moreno *et al.* (2011), el clima de aula es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro, y multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización, influido por las características del componente humano, como variables de especial relevancia. Y por su carácter relativamente

permanente en el tiempo, el clima de aula influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal y en la percepción de las personas, como indicadores fundamentales de aproximación a su estudio.

Moreno *et al.* (2011) indican que en un clima favorable, abierto, participativo y coherente existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que se darían más oportunidades para la convivencia armónica. Pero lograrla requiere de varias condiciones, entre ellas, la disciplina.

En el orden de la educación inclusiva, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2012, p. 7) señala que, cuando el aula se convierte en un ambiente física y emocionalmente seguro, las expectativas de los profesores respecto de sus alumnos y de estos consigo mismos aumentan. Este ambiente está frecuentemente asociado con la existencia de límites claros a las conductas de los alumnos. Las reglas de clase son necesarias para la creación de un entorno seguro para la enseñanza y el aprendizaje, y deben evitarse aquellas que no sean necesarias o reduzcan los niveles de compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Para alcanzar este clima de aula en el que prime una disciplina positiva en el salón de clases compartido por estudiantes regulares y con NEE, es fundamental la actitud positiva de los docentes hacia la inclusión. Las competencias socioafectivas que muestren en relación con su práctica son fundamentales al momento de enseñar, pues no solo permiten desarrollarlas en los estudiantes, sino que también ayudan a prevenir desajustes en la salud mental de los docentes y a generar entornos favorecedores de aprendizaje. Así, el desarrollo de habilidades de estimulación afectiva, junto con la expresión regulada de emociones, la empatía, la escucha activa, la toma de perspectiva y la creación de ambientes que posibiliten la solución pacífica de conflictos resultan primordiales para la práctica docente y favorecen las potencialidades de los alumnos con NEE (Torres *et al.,* 2013).

- *Relación social:* se refiere a los beneficios percibidos por los educadores respecto a la socialización de los alumnos con NEE gracias a la inclusión en el aula.

Dada la interacción día a día en el aula inclusiva, los docentes son testigos de primera mano de las relaciones sociales que se establecen entre sus alumnos con NEE y sus estudiantes regulares, así como de la independencia social que los estudiantes con NEE podrán tener en un futuro.

Al respecto, la Unesco (2008) sostiene que la educación inclusiva es un medio para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas. Una poderosa herramienta para contribuir a la cohesión social es garantizar a toda la población una educación de calidad y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y con distintas capacidades. Si se aspira a tener sociedades más inclusivas, pacíficas y respetuosas de las diferencias, es imprescindible que los estudiantes tengan la oportunidad desarrollar y vivenciar estos valores en su proceso formativo, ya sea en escuelas o adscritos a modalidades no formales.

La relación social de los estudiantes con NEE puede verse afectada por las mismas dificultades inherentes a sus necesidades. Por lo anterior, compartir con sus pares espacios, material de trabajo y puesta en práctica de las tareas, a través de estrategias de cooperación, contribuye a un mejor desarrollo de su autoestima y de las relaciones interpersonales y a la resolución de problemas a través de actividades que favorecen procesos cognitivos, mediante las cuales se logra al mismo tiempo mejorar la disposición del niño para acceder a los aprendizajes escolares.

Las relaciones sociales positivas en el aula no favorecen únicamente a los estudiantes con NEE, pues los alumnos regulares también se benefician, ya que pueden desarrollar conductas prosociales, empatía, tolerancia y respeto por la diferencia, al punto que disminuyen las conductas agresivas, todo ello de la mano de un profesor con actitud favorable a la inclusión, que se vale de su formación, experiencia y cualidades personales para desarrollar en sus alumnos habilidades sociales que trasciendan la escuela y se manifiesten en los demás contextos en los que interactúan.

- *Desarrollo emocional:* es la posición de los profesores frente a la inclusión en el aula como elemento que contribuye o no en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE, entendido como el proceso de formación de su identidad, autoestima y confianza en sí mismos.

Fernández (2011), considera que la educación es el medio más adecuado para que los alumnos con NEE puedan construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades y conformar su propia identidad, a la vez que les ayuda a configurar la comprensión de la realidad que les rodea y el contexto social que les ha tocado vivir, integrando las dimensiones cognoscitiva y afectiva.

Los niños con algún tipo de discapacidad desde la infancia se enfrentan en muchos casos al rechazo social y a experiencias negativas en las relaciones interpersonales que los desvalorizan y frustran. Estas circunstancias conducen a la

hipótesis de que este grupo tiene el riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo. Por lo anterior, los profesores deben contar con la preparación suficiente para crear y utilizar los apoyos, el clima en el aula y las respuestas adecuadas, a fin de lograr que el niño con NEE se sienta valorado, ya que, si la retroalimentación que se brinda en el aula es adecuada, puede tener una visión realista de sus limitaciones sin sentirse desvalorizado.

- *Creencias:* opinión de los educadores frente a la inclusión en el aula como una práctica educativa deseable.

Este factor se refiere a la interiorización que los docentes han hecho de las ventajas que la educación inclusiva tiene para los estudiantes con NEE, al orientar sus prácticas y proyectos a reducir los procesos de exclusión social y con ello equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social como miembros activos y partícipes del grupo (Pérez, 2011).

- *Investigaciones sobre las actitudes de los docentes hacía la educación inclusiva*

Los estudios realizados acerca de esta temática brindan información que permite describir la actitud docente acerca de la inclusión y determinar qué factores inciden en las mismas. Existe un acuerdo general de los autores de que actitudes favorables hacia las personas con discapacidad tienden a mejorar las expectativas escolares hacia dichos estudiantes (Merino & Ruiz, 2005; en Sanhueza, Granada & Bravo, 2013 citado en Angenscheid y Navarrete, 2017) y sostienen que existen factores que afectan las actitudes de los docentes y que los mismos pueden ser variables relacionadas con el alumnado, con los docentes y con el contexto.

Avramidis y Norwich (2002) citados en Talou et al (2010) hacen una revisión de la bibliografía sobre actitudes de los docentes hasta el año 2000. Resumen numerosos estudios internacionales, sin olvidar las diferencias existentes entre distintos sistemas educativos. Comenzaron su trabajo con el análisis de las actitudes hacia la integración, luego hacia la inclusión que puso en evidencia *actitudes positivas hacia la inclusión educativa, pero no una aceptación plena.* Según los autores, estas actitudes se encuentran influenciadas por diversos factores interrelacionados que se ordenan, en esa revisión, en tres grandes grupos. El primero corresponde a aquellos “relativos al niño” (tipo y gravedad de la discapacidad), el segundo, a los “relativos a los profesores” (formación y actitudes), y finalmente el tercero, a los “relativos al ambiente educativo” (disponibilidad de apoyos físicos y humanos que favorecen la aceptación.

En este sentido Talou et al (2010) citan diferentes investigaciones:

> Jordan y Stanovich (2003) sostienen que las creencias epistemológicas –creencias sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje– de los docentes son factores altamente influyentes en sus prácticas áulicas. Los autores presentan un método para discriminar cuáles son las creencias de los docentes de educación general en su trabajo con estudiantes con NEDD. En esta investigación encuentran que las creencias que se sostienen en las escuelas acerca de los roles y responsabilidades de los docentes hacia los estudiantes con discapacidades influencian en gran medida las creencias individuales de los docentes. A su vez, estas repercuten en el desempeño de los niños.
>
> Castro Silva y Morgado (2004), en Portugal, estudiaron los factores determinantes que influían en el éxito o fracaso académico de los alumnos con NEDD. Entre los factores que contribuyen al logro académico, se encuentran: desempeño del docente, clima áulico, diseño curricular, características de los estudiantes y factores externos al ámbito escolar. Concluyen que muchos de los docentes no están capacitados para interactuar y trabajar con niños con NEDD y no están preparados para la integración. Asimismo, la experiencia resultó ser un factor de importancia en el momento de precisar la capacidad y desempeño del docente.
>
> Más recientemente, Loreman, Forlin y Sharma (2007) expresan que durante más de tres décadas los investigadores abocados al tema han concluido que el logro de la inclusión dependía, en gran medida, de las actitudes de los docentes para dar la bienvenida a la escuela y hacer participar a los estudiantes con discapacidades de manera significativa en sus clases. Asimismo, sostienen que los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión no sólo emplean estrategias de enseñanza que benefician a todos sus alumnos, sino que también ejercen una influencia positiva en las actitudes de los niños hacia sus compañeros con discapacidades. (P.133-134)

En investigaciones más actuales realizada en América Latina señalan que los docentes poseen una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva (Angenscheid y Navarrete, 2017), sin embargo Acosta y Thaiz (2014) perciben que la formación del docente se encuentra descontextualizado sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas, como así también los propios profesores carecen de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante, lo que incide en el proceso inclusivo así como en el cambio de actitud de los docentes ante dicha labor pedagógica.

4.2- Percepción de los alumnos con discapacidad y su grupo de pares.

Hasta aquí está claro que el interés desde diferentes ámbitos por fomentar la inclusión de las personas con discapacidad se ha incrementado notablemente. Como se puede ver a lo largo de todo el trabajo, uno de los campos más implicados en conseguir dicha inclusión es el ámbito educativo. Esto, queda reflejado en el aumento del número de alumnos que acceden a la formación primaria, secundaria y cada vez más, a cursar estudios superiores (Díaz-Aguado y Martínez, 2006; Eches y Ochoa, 2005; Konur, 2006; López y Polo, 2006 citados en Suriá Martinez, 2012, p. 342).

Sin embargo, todavía son muchos los casos en los que los estudiantes con discapacidad encuentran impedimentos importantes para llevar una vida plena y participar en las actividades que desarrollan las personas sin esta problemática. Una de las limitaciones más difíciles de solventar para la integración de las personas con discapacidad son las barreras actitudinales del resto de personas sin discapacidad (Alonso, Navarro y Lidón, 2008; Bausela Herreras, 2004; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994 citados en Suriá Martinez, 2012, p. 342).

En relación a esto, se considera fundamental poder conocer acerca de la actitud de los compañeros y grupos de pares de los alumnos que se encuentran incluidos en instituciones educativas. Respecto a esto Urquiza y García (2019) en su investigación acerca de la inclusión educativa en el Gran Mendoza señalan que los maestros integradores entrevistados consideran que los compañeros y compañeras aceptan la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad de manera inmediata y sin conflictos. También comentan que cuando los chicos y chicas manifiestan dudas, las resuelven en el aula y dejan de ser una dificultad para constituirse en una fortaleza. Esto les permite a los chicos oficiar de apoyos humanos (p.7). Sin embargo, desde la mirada de las familias, esta visión cambia, ya que algunos padres manifiestan que sus hijos tenían conflictos con algunos niños incluidos.

Como se dijo anteriormente las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad pueden suponer barreras más limitantes para su inclusión social que los derivados de su propia discapacidad, por lo que, conocer como se sienten es una de las formas más directas para detectar posibles prejuicios hacia ellos e intervenir con programas hacia el cambio de esas actitudes (Suriá Martinez, 2012, p. 341).

Respecto a esta temática Suriá Martínez (2012) en su estudio analiza la percepción que tienen los alumnos con discapacidad, de universidades y centros secundarios, acerca de las actitudes de sus compañeros y profesores. En los

resultados generales de este análisis se refleja que los estudiantes con discapacidad no se sienten plenamente integrados y más en concreto, cuando se refiere al apoyo que perciben del profesorado. Esto se acrecienta cuando los alumnos se encuentran en la etapa universitaria. Así, estos datos indican que en la universidad, estos alumnos no se sienten ni integrados ni apoyados por los docentes, mientras que en secundaria si perciben más apoyo y cobijo por parte del profesorado.

FASE EMPÍRICA

Capítulo 1: Marco metodológico

1.1- Tipo y diseño de investigación

Con el fin de tener una mirada más completa del fenómeno, la presente investigación se enmarca dentro de un enfoque mixto, ya que retoma elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa.

Desde la perspectiva cuantitativa, es un estudio que mide variables que son observables y cuantificables, que se interpretan a la luz de predicciones iniciales y estudios previos. Sigue un proceso predecible y estructurado y posee una muestra significativa que permite generalizar los resultados.

Por otro lado, desde el enfoque cualitativo la investigación se centra principalmente en conocer la realidad humana y social, ya que pretende analizar las perspectivas y puntos de vista de los participantes acerca de inclusión educativa desde sus experiencias y vivencias. Así mismo se utiliza instrumentos (Cuestionario docente y cuestionario familia) no estandarizado con preguntas semi estructuradas que permite hacer una interpretación acerca de las barreras y factores facilitadores de la inclusión educativa que consideran las docentes de un colegio de educación privada en la ciudad de Mendoza y las familias de los niños incluídos en dicha institución.

La investigación corresponde a un diseño no experimental, ya que no se administran estímulos, tratamientos y/o intervenciones a la muestra. Es de tipo transeccional o transversal con un alcance descriptivo, debido a que permite recoger información de manera independiente de las variables en un único momento y a determinados grupos sin establecer comparaciones entre ellos.

1.2- Hipótesis

a) Las familias de niños incluídos en un Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza consideran que actualmente la comunidad educativa de la institución manifiesta dificultad en la **aceptación del proceso de inclusión.**
b) Los padres y madres de niños incluidos en un Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza consideran que existe una **interacción fluida con los miembros de la escuela.**
c) Las familias de niños incluídos consideran que el Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza posee las **instalaciones necesarias** para el acceso de todos y estas se encuentran en **buenas condiciones**.

d) Las docentes de un Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza consideran que no poseen una **adecuada formación** para implementar estrategias y metodologías flexibles y alternativas en el proceso de enseñanza de niños con discapacidad.
e) Las docentes de un Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza consideran que existe una **red de apoyo y/o espacios cooperativos,** tanto entre los docentes, docentes de apoyo y equipo directivo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños incluidos.
f) Las docentes de un Colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza consideran que el **agrupamiento de los alumnos** dificulta la adecuada intervención docente y el trabajo colaborativo entre pares.

1.3- Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	
"Aceptación" del proceso de inclusión de niños con discapacidad en la comunidad educativa.	En este trabajo de investigación se considera que la aceptación de niños con discapacidad implica comportamientos, interacciones, y paradigmas que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizajes. (Covarrubias, 2019) (Talou, C,L. et al. 2010).	✓ Existe aceptación por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión educativa. ✓ El grupo de compañeros y pares acepta e incluye a los alumnos con discapacidad.	✓ Existe aceptación por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión educativa. ✓ El grupo de compañeros y pares acepta e incluye a niños con discapacidad ✓ Existen dificultades para el ingreso a una escuela común para niños con discapacidad.

“Interacción fluida” entre familia y escuela	En esta investigación se entiende a la interacción fluida como el acercamiento y entendimiento entre las familias y los miembros de la escuela generando una participación y comunicación activa, informada y coordinada de los mismos que enriquece y facilita el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. (Martinez, 1992) (Covarrubias, 2019)	✓ Las familias de alumnos con discapacidad se involucran en el ámbito educativo.	✓ Existe comunicación reciproca, fluida y clara con el personal de la escuela ✓ La familia se involucra en las actividades propuestas por la escuela ✓ El sistema educativo orienta a las familias en la continuidad de la formación posterior a la educación primaria (escuela secundaria-nivel medio) ✓ La familia tiene conocimiento acerca las leyes y decretos que rigen la inclusión educativa

“Formación docente” en discapacidad.	Se considera la formación docente como la gama de conocimientos y habilidades que necesitan los profesores a fin de proporcionar servicios eficaces a los estudiantes, como la adaptación del plan de estudios, de los métodos de enseñanza, de la evaluación, como así también de las actividades y la organización de grupo, utilizando diferentes estrategias de intervención. (Darrow, 2009; Talou, C,L. et al, 2010; Booth y Ainscow, 2015) La labor del docente inclusivo requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que conozca bien a todos	✓ El docente tiene conocimiento acerca las leyes y decretos que rigen la inclusión educativa. ✓ La formación docente permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con discapacidad. ✓ Desde la escuela se brinda capacitación al docente respecto a la discapacidad. ✓ Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar	✓ Se considera que los contenidos y metodologías están ajustados a las necesidades del niño. ✓ Usted considera que el material brindado a su hijo en la escuela es accesible a la comprensión de todos (por ejemplo: uso de pictogramas, disponible en braille, grabada en audio o video, uso de lengua de señas, etc.)

	sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas con respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros. (Blanco, 2005 citado en Garnique, 2012)	el aprendizaje, en vez de un problema un obstáculo a evitar. ✓ Las clases se preparan teniendo presente la diversidad de los estudiantes. ✓ Los alumnos con discapacidad requieren de planeaciones distintas. ✓ Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades. ✓ Se cuentan con los materiales y recursos necesarios para realizar	

		los ajustes razonables. ✓ Se dispone de tiempo para planificar y ejecutar estrategias adecuadas. ✓ Usted considera que el material brindado a los alumnos es accesible a la comprensión de todos (por ejemplo: uso de pictogramas, disponible en braille, grabada en audio o video, uso de lengua de señas, etc.) ✓ La inclusión de alumnos con discapacidad implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble	

		planeación, conocimientos más específicos)	
"Red de apoyos y/o espacios cooperativos" entre los docentes, docentes de apoyo y equipo directivo.	Desde la mirada de este trabajo de investigación red de apoyo y espacios cooperativos se refiere a las buenas prácticas de colaboración y coordinación con otros docentes, con distintos profesionales (dentro y fuera de la escuela) y directivos de la institución que genera una corresponsabilidad en la formación de los alumnos y la revisión y evaluación de las prácticas educativas identificando las barreras que dichas prácticas pueden suponer para los procesos de aprendizaje, buscando soluciones y alternativas que las mejoren. (Echeita y Simón, 2013 citado en Simón, C. et al, 2016; Mula et al., 2002 citado en Gonzalez	✓ Existe colaboración entre distintos profesionales (docentes de aula, docentes de apoyo). ✓ Es necesario de docentes de apoyo para lograr adecuadamente la inclusión del alumno. ✓ La inclusión se encuentra contemplada en el proyecto institucional e ideario de la escuela. ✓ El equipo directivo se encuentra comprometido en el proceso de inclusión educativa	

	Rojas y Triana Ferro, 2018)		
"Organización y dinámica espacial" dentro de la institución	Se considera que son aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir o favorecer el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables (Covarrubias, 2019). Está relacionado con la arquitectura (rampas, ascensores, salones amplios), al mobiliario escolar (mesas, sillas, etc.), y el material didáctico. (Aguaded, Boza, Fondón, Iplano y Salas, 1998 en Gutierrez, M.J., 2007).	✓ La infraestructura como baños, accesos a la institución, a las aulas y al patio se mantienen en buenas condiciones. ✓ La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	✓ La escuela posee las instalaciones físicamente necesarias para facilitar el acceso a todos ✓ La infraestructura como baños, accesos a la institución, a las aulas y al patio se mantienen en buenas condiciones
"Agrupamiento de alumnos" dentro del aula.	Hace referencia a las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención (Puigdellívol, 2009), teniendo en	✓ Los agrupamientos de los alumnos facilitan la intervención docente (cantidad de alumnos,	

	cuenta el espacio, dimensiones y cantidad de alumnos que permitan la formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre los estudiantes. (López, 2011)	agrupamientos dentro del aula) ✓ Se logra un trabajo colaborativo entre el alumno con discapacidad y sus compañeros	

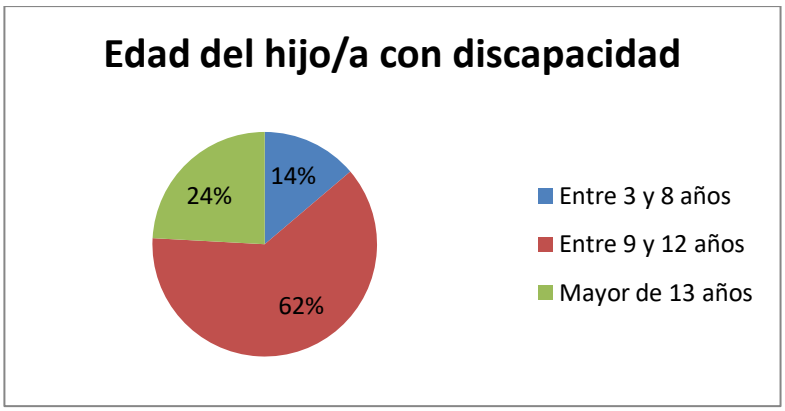
1.4- Participantes

Para la realización del estudio se registraron la respuesta de 29 familias de niños con discapacidad del nivel primario, que se encuentran en el programa de inclusión escolar de un Colegio de educación privada ubicado en la Ciudad de Mendoza.

La escuela posee una gran trayectoria en la inclusión de alumnos con discapacidad, siendo alta la matrícula de estos alumnos, por lo tanto la muestra que se escogió se considera representativa para la investigación que se pretende realizar.

Superior al 90 % de los padres y madres entrevistado son mayores a los 30 años. La edad del 14 % de los alumnos incluidos oscila entre los 3 y 8 años, el 24 % son mayores a 13 años y el 62 % comprende entre 9 y 12 años.

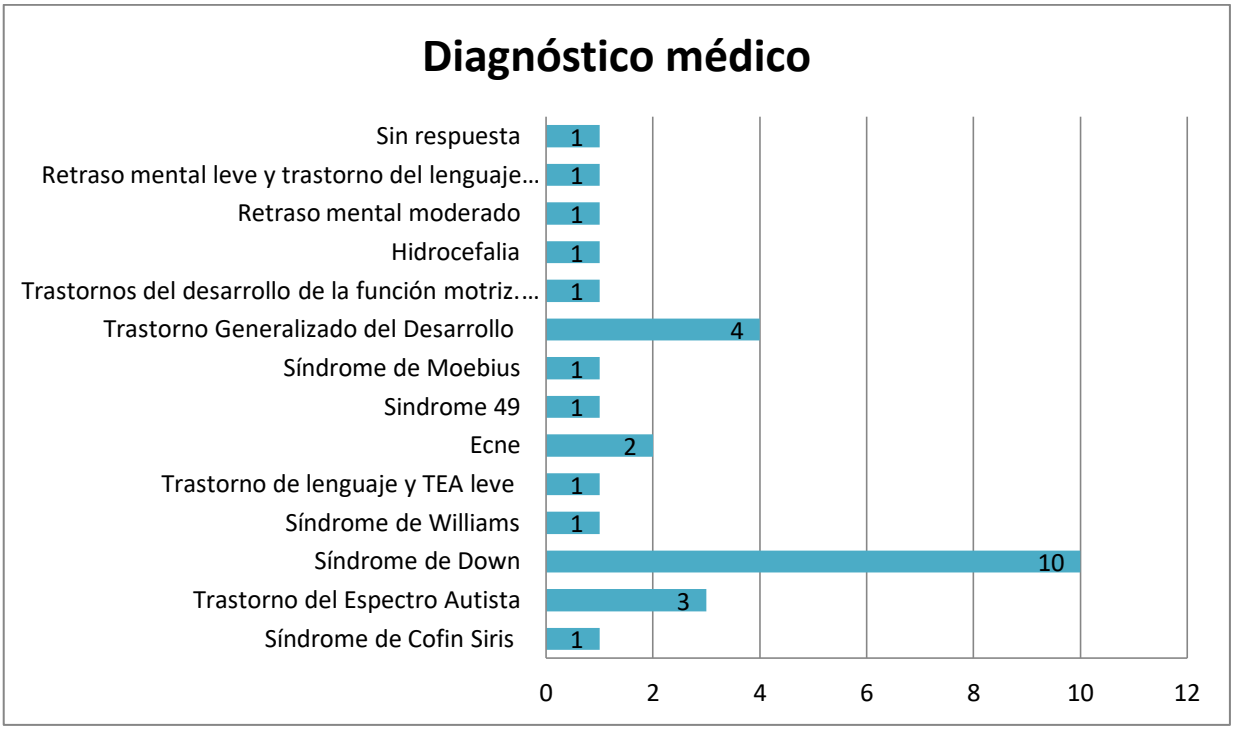
Gráfico N° 1. Edad del hijo/a con discapacidad



Dentro de los diagnósticos médicos de los alumnos incluídos se encuentran:

- Síndrome de Down
- Trastorno Generalizado del Desarrollo
- Trastorno del Espectro Autista
- Encefalopatía Crónica no Evolutiva (ECNE)
- Retraso mental leve y trastorno del lenguaje expresivo
- Retraso mental moderado
- Hidrocefalia
- Trastornos del desarrollo de la función motriz. Trastornos mixtos del desarrollo. Trastorno mixto de las habilidades escolares
- Síndrome de Moebius
- Síndrome 49
- Síndrome de Williams
- Síndrome de Cofin Siris
- Trastorno del lenguaje y TEA

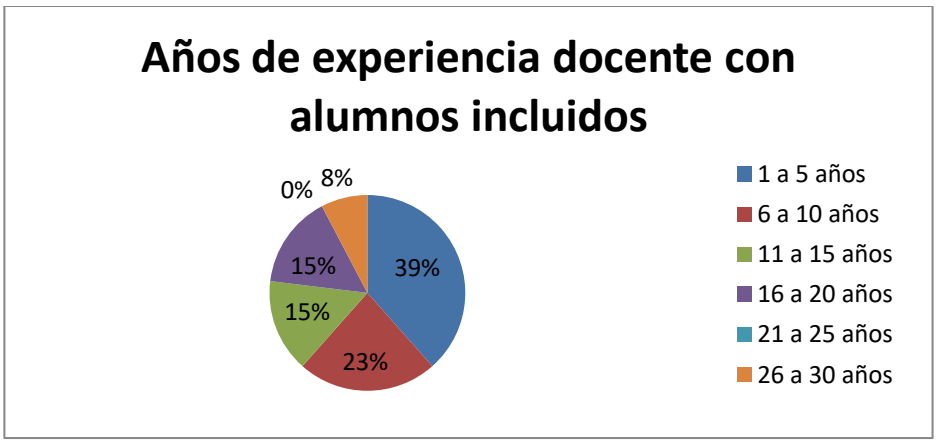
Gráfico N° 2. Diagnóstico médico de alumnos con discapacidad



Por otro lado, se realizaron cuestionarios a 13 docentes del nivel primario del mismo colegio. De los cuales el 100% son mujeres, cuyo 92 % son mayores de 30 años.

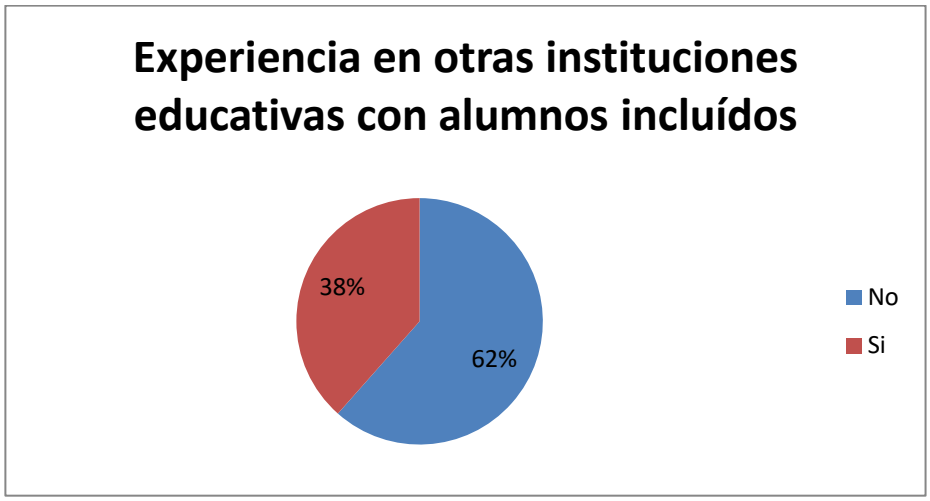
Respecto a los años de experiencia con alumnos con discapacidad el 39 % lleva de 1 a 5 años, el 23 % tiene entre 6 a 10 años de experiencia, el 15 % entre 11 a 15 años y 16 a 20 años respectivamente, finalmente el 8 % lleva más de 26 años de experiencia docente

Gráfico N° 3. Años de experiencia docente con alumnos incluidos



Del total de maestras entrevistadas, el 62 % no ha trabajo con alumnos con discapacidad en otras instituciones educativas, sin embargo el 38 % de las misma si ha tenido experiencia en otra instituciones.

Gráfico N° 4. Experiencia en otras instituciones educativas con alumnos incluídos



1.5- Recolección de datos e instrumento.

Los instrumentos utilizados para recolección de información fueron los siguientes:

A) *Cuestionario a familias de niños incluidos*: elaborado por la autora del presente trabajo de investigación. El mismo consta de una serie de afirmaciones, las cuales los participantes deben responder con una escala de "siempre", "a veces" o "nunca" según la frecuencia en la que aprecian los diferentes factores, como así también una pregunta abierta donde las familias pueda explayarse de forma escrita. La finalidad del cuestionario es conocer acerca de la percepción y el conocimiento que tienen las familias respecto a las barreras y facilitadores actuales de la inclusión educativa.

B) *Cuestionario Docente*: elaborado por la autora de la presente investigación. El mismo tiene como objetivo principal indagar acerca de la percepción y conocimiento que tienen los docentes sobre las barreras y factores que facilitan la educación inclusiva. Dicho instrumento está compuesto por ítems cerrados, los cuales se responden con una escala de "siempre", "a veces" o "nunca" según la frecuencia en la que aprecian los diferentes factores, así mismo se incluye una pregunta abierta para que puedan responder de forma escrita.

1.6- Procedimiento

A partir de la revisión de la literatura existente acerca de la temática se establecen objetivos e hipótesis que direccionan y conducen el trabajo de investigación. Luego se realiza una elaboración propia de los instrumentos necesarios para recabar la información pertinente y se selecciona la muestra de la población que se desea examinar, a la cual se le da a conocer la propuesta con sus objetivos esenciales y se le solicita que completen el cuestionario correspondiente. Cabe aclarar que los mismos son enviados de forma virtual a través de formularios online.

Posteriormente se recogen los datos obtenidos y se procesan estadísticamente con el programa Excel. Finalmente se analizan los hallazgos y se realizan conclusiones.

Capitulo 2: Presentación y análisis de los resultados

2.1- Análisis de cuestionarios a las familias de niños incluidos.

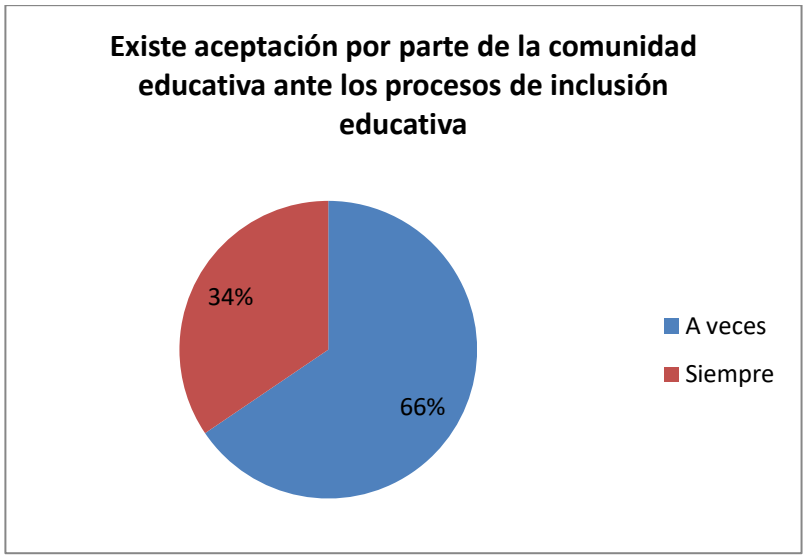
Las familias entrevistadas dieron cuenta de cuatro temáticas asociadas a las barreras y/o facilitadores del proceso de inclusión educativa.

- Factores culturales y actitudinales.
- Interacción y comunicación fluida entre familias y personal de la escuela.
- Factores pedagógicos.
- Organización dinámica y espacial dentro de la institución.

Lo expuesto anteriormente fue extraído de los cuestionarios realizados a las familias de niños incluidos en un colegio de educación privada ubicado en la Ciudad de Mendoza.

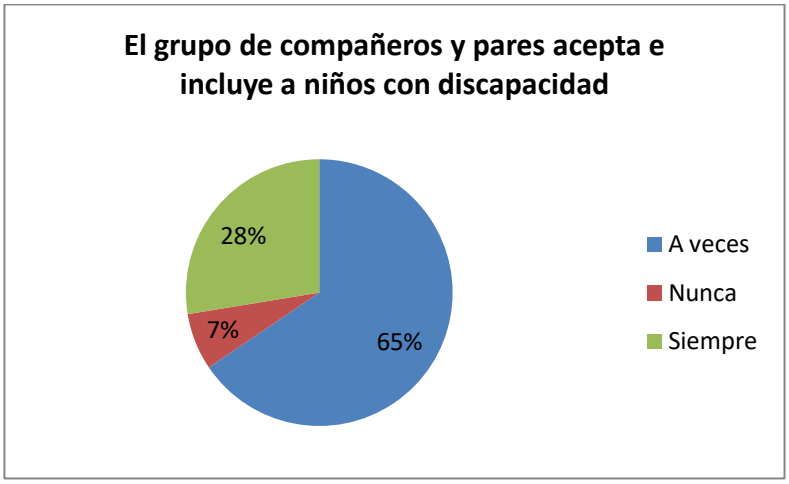
Dentro de los ***factores culturales y actitudinales*****,** relacionados con aquellos comportamientos y creencias respecto a la inclusión educativa**,** el 66 % de los padres y madres afirman que a veces existe aceptación por parte de la comunidad educativa ante los procesos inclusivos y tan solo el 34% indica que dicha aceptación se da siempre. Cabe aclarar que ningún participante consideró la opción de nunca.

Gráfico N° 5. Aceptación por parte de la comunidad educativa ante los procesos de la inclusión educativa



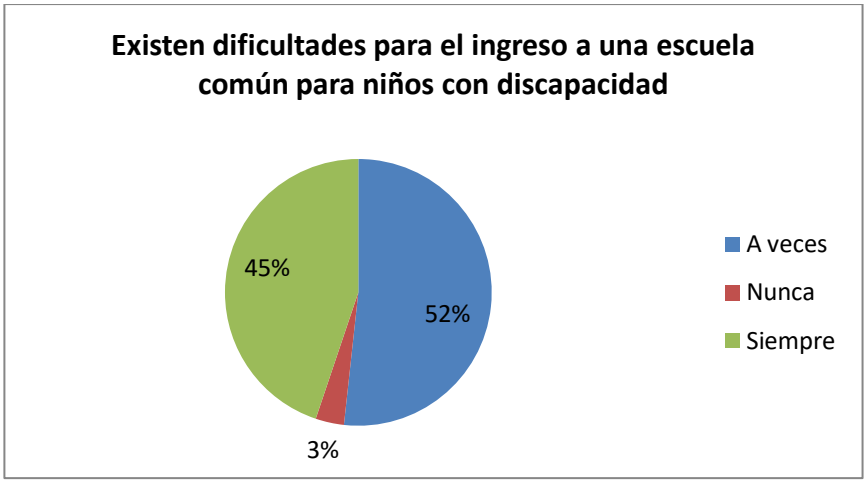
Respecto a la aceptación por parte del grupo de compañeros y pares, el 65% de las familias indica que esta se da en algunas ocasiones, el 28% señala que la aceptación se da en todos los casos, y existe un 7% de los padres y madres que manifiestan que el grupo de compañeros y pares nunca acepta e incluye a niños con discapacidad.

Gráfico N° 6. Aceptación por parte del grupo de compañeros y pares.



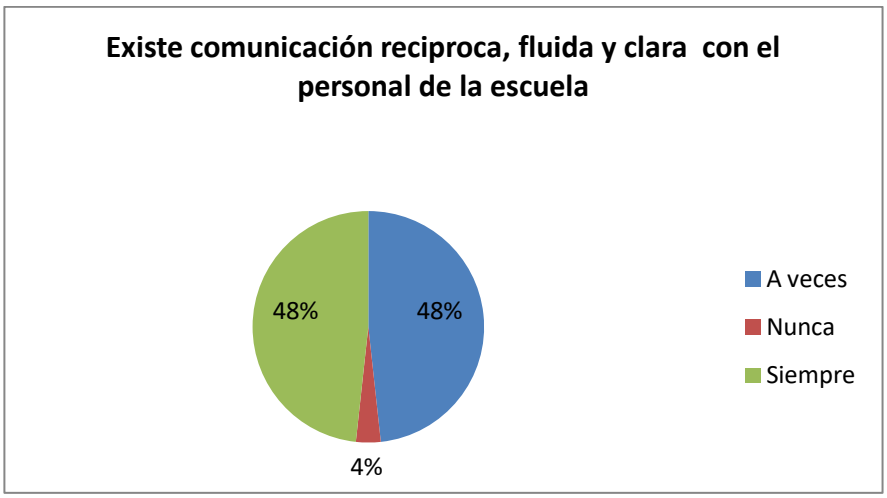
Dentro de esta área se indaga, igualmente, acerca de las posibilidades de ingreso a una escuela común por parte de los niños con discapacidad. En este caso el 52 % de las familias indica que a veces hay dificultades para el ingreso, el 45 % señala que siempre hay dificultades y solamente el 3 % manifiesta que no existe tal dificultad.

Gráfico N° 7. Dificultades para el ingreso a una escuela común para niños con discapacidad.



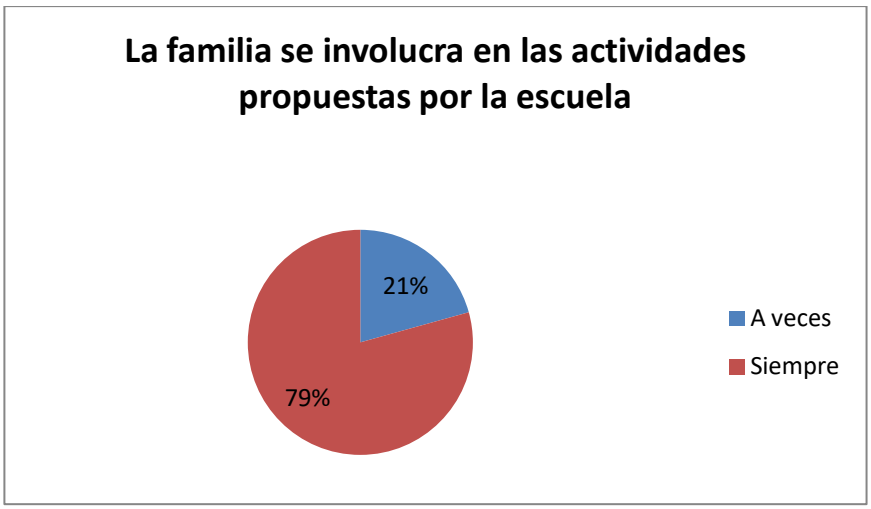
También se examinó acerca de la ***comunicación e interacción entre las familias y personal de la escuela***, lo cual muestra que un 48 % de los padres considera que a veces y otro 48 % indica que siempre existe comunicación reciproca, fluida y clara con todo el personal de la escuela.

Gráfico 8: Existe comunicación reciproca, fluida y clara con el personal de la escuela.



Como así también el 79 % de las familias manifiesta que se involucra en las actividades propuestas por la escuela, siendo el 21 % quien señala que solo en algunas ocasiones. En ningún caso se ha considerado que esto no sucede nunca.

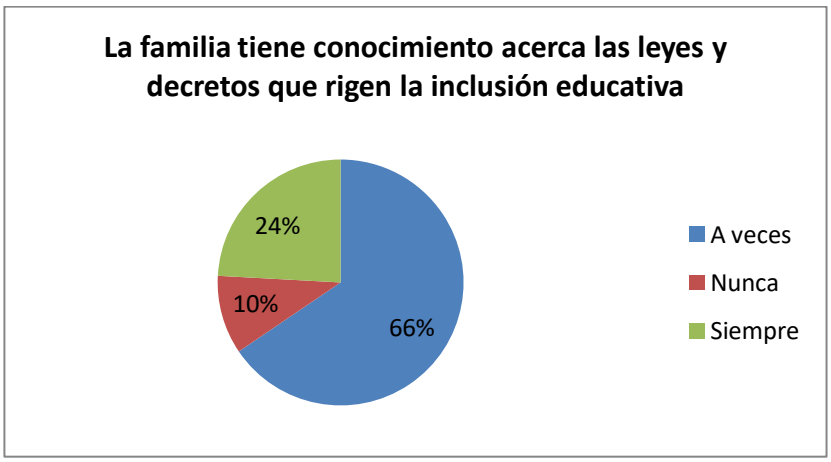
Gráfico N° 9. La familia se involucra en las actividades propuestas por la escuela



Por otro lado, el 66% de las familias señalan que en algunos casos logran tener información y conocimiento acerca de las leyes y decretos que rigen la inclusión educativa y el 10 % indica que nunca tiene conocimiento acerca de las mismas. En

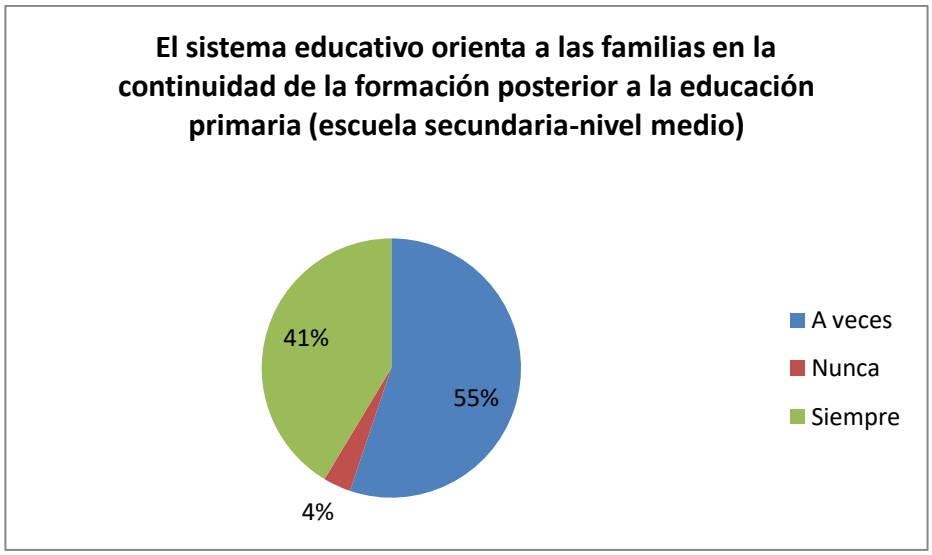
cambio el 24 % de las madres y padres conocen y se informan acerca de las leyes que rigen la educación inclusiva.

Gráfico N° 10. Conocimiento acerca de las leyes y decretos que rigen la inclusión educativa por parte de la familia



Respecto a la orientación recibida por parte del sistema educativo, el 55 % de las familias entrevistadas manifiestan que en ciertas ocasiones se orienta a las familias en la continuidad de la formación posterior a la educación primaria, el 41 % indica que indica que dicha orientación existe siempre y sólo el 4% señala que esto no se da nunca.

Gráfico N° 11. El sistema educativo orienta a las familias en la continuidad de la formación posterior a la educación primaria.



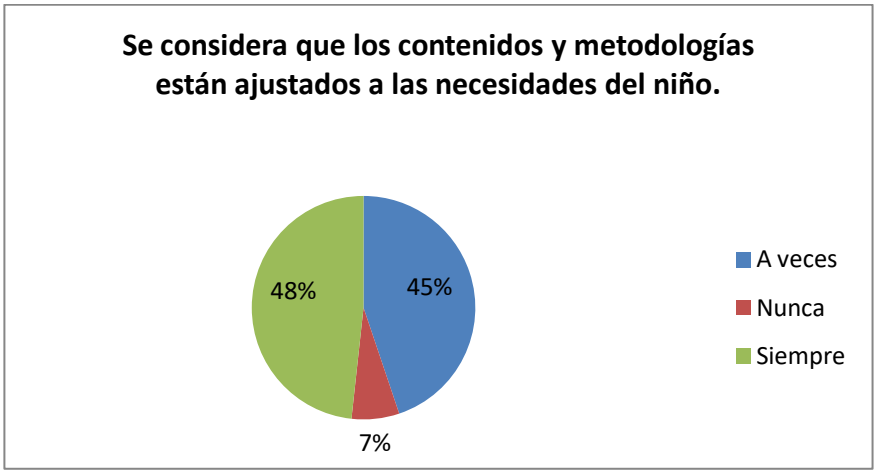
Sin embargo se observa, desde un análisis cualitativo, familias que manifiestan que en el paso de la escuela primaria a secundaria se encuentran con trabas o dificultades. Algunas de las respuestas son:

"*Es buena pero presenta dificultades. Por ejemplo, para inscripción al nivel secundario se prefiere que los alumnos no tengan apoyo en aula y en algunas escuelas han contestado no tener lugar suficiente, cuando los alumnos con CUD tienen inscripción directa, según entiendo. También, años anteriores, había institutos de educación especial donde el alumno realizaba talleres y también se les daba formación académica y nos vimos en la situación de descubrir que solo son talleres y nada de teoría o refuerzo cognitivo. Quizás haya, pero no es algo que se sepa, ya que en internet no hay información de escuelas especiales"*. Familia n° 11

"*La inclusión educativa es muy difícil para un niño con discapacidad directamente una vez finalizada la primaria lo primero que hacen es que los niños busquen unas tareas de aprendizaje de cocina carpintería...y nombre brindan la oportunidad de un secundario. A mi hijo en lo particular no le interesa cocinar y no tengo muchas opciones porque tampoco hay opciones educativas*". Familia n° 21

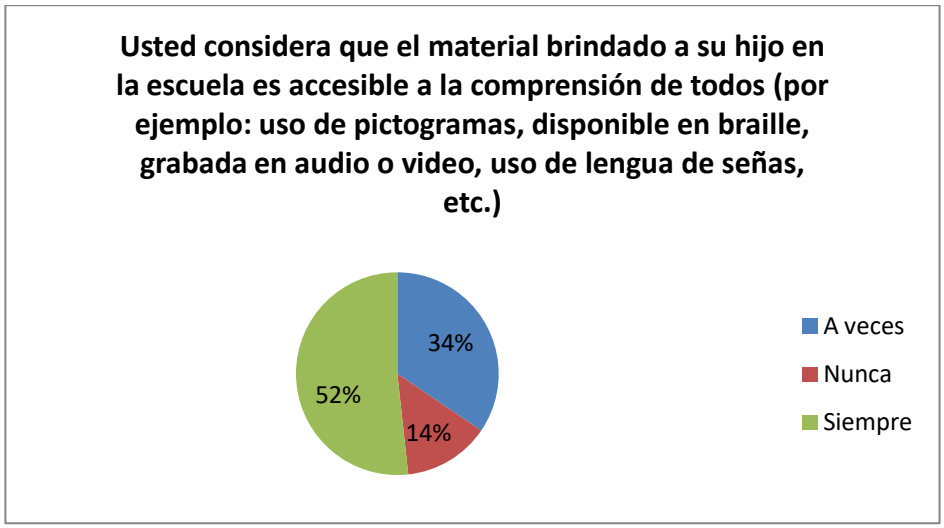
Por otra parte, se obtuvo información respecto a los ***factores pedagógicos,*** correspondiente a los ajustes de contenidos y metodologías, relacionado directamente con la formación y habilidades de las docentes. A razón de esto, el 48 % de las familias consideran que dichos contenidos y metodológicas de enseñanza – aprendizaje siempre están ajustados a la necesidad del niño con discapacidad. El 45% indican que esto se realiza en algunas ocasiones, y solamente el 7% indica que estos ajustes no se dan nunca.

Gráfico N° 12. Se considera que los contenidos y metodologías están ajustados a las necesidades del niño.



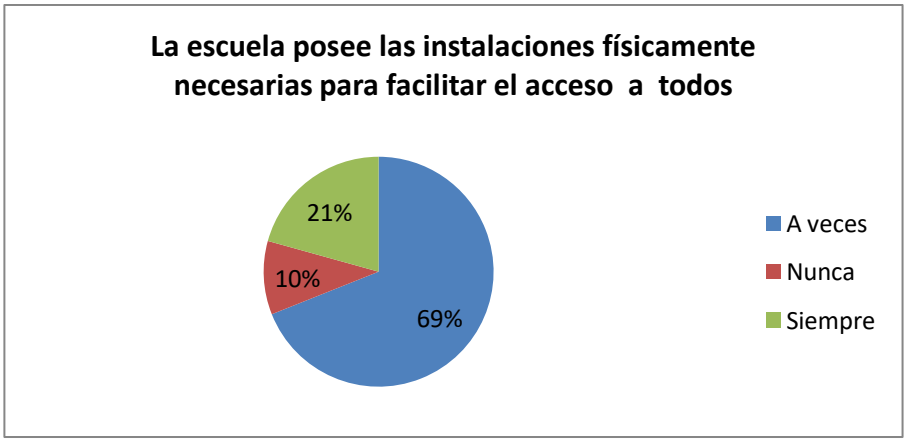
Como así también, el 52 % de las familias consideran que el material brindado a su hijo/a en la escuela es accesible a la comprensión de todos, el 34 % indica que esto sucede en algunas ocasiones y el 14 % señala que esto no se da nunca.

Gráfico N° 13. El material brindado por la escuela es accesible a la comprensión de todos



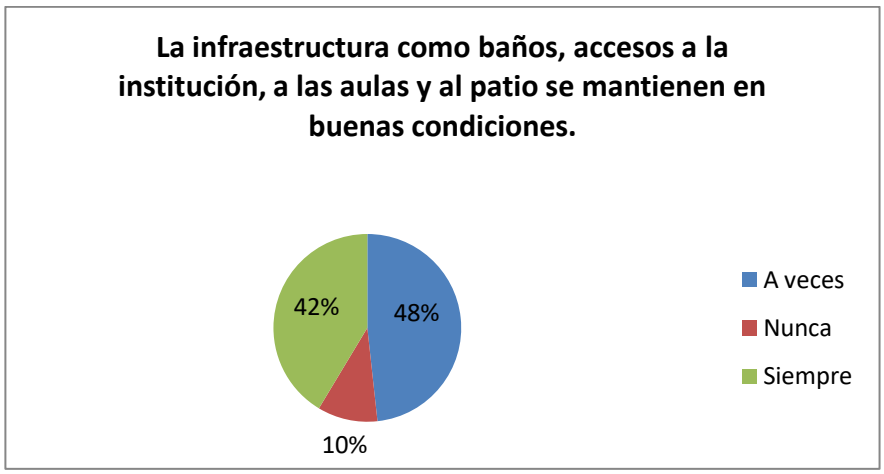
Dentro de los aspectos más prácticos**,** se encuentran aquellos relacionados con la ***organización y dinámica espacial dentro de la institución*** que pueden impedir o favorecer el acceso y la participación del alumnado con discapacidad. Respecto a esto, el 69 % las familias indican que la institución educativa a veces posee las instalaciones físicas necesarias para facilitar el acceso de todos los alumnos, el 21% señala que siempre y el 10% indica que nunca se da el acceso físico a la escuela de los alumnos con discapacidad.

Gráfico N° 14. La escuela posee las instalaciones físicamente necesarias para facilitar el acceso a todos.



A sí mismo el 48% de los padres y madres entrevistados indican que dicha infraestructura a veces se mantiene en buen estado, y el 42 % señala que siempre los accesos, baños, aulas y patio están en buenas condiciones y sin daños, por otro lado tan solo el 10 % manifiesta que estos espacios nunca están en buenas condiciones.

Gráfico N° 15. La infraestructura como baños, accesos a la institución, a las aulas y al patio se mantienen en buenas condiciones



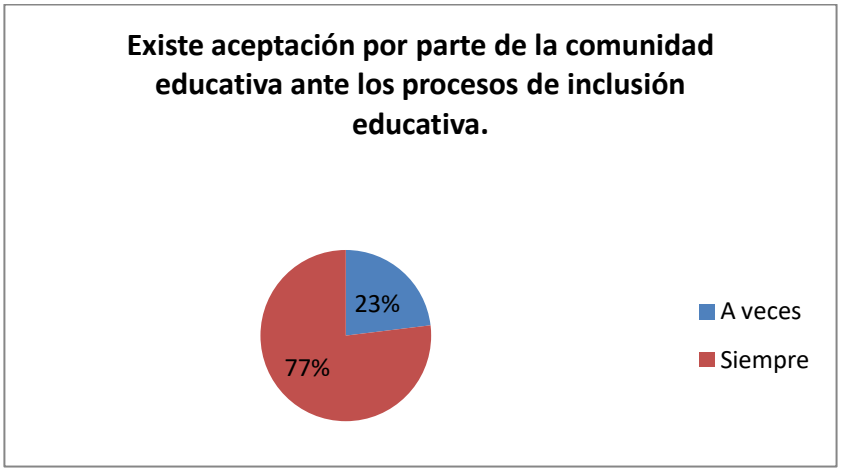
2.2- Análisis de Cuestionarios a las docentes.

A partir de los cuestionarios realizados a las docentes de la institución se pudo indagar en cinco áreas o aspectos relacionados con las barreras y/o facilitadores del proceso de inclusión educativa:

- Factores culturales y actitudinales
- Interacción entre familias con el ámbito educativo
- Formación docente.
- Red de apoyo y/o espacios cooperativos.
- Organización espacial y agrupamiento de alumnos.

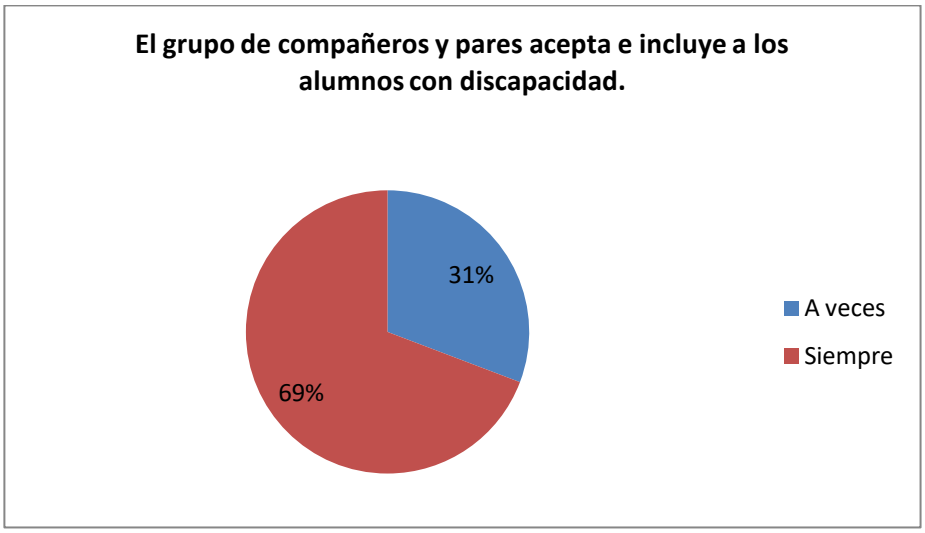
Dentro de los ***factores culturales y actitudinales*** se puede observar que el 77% de las docentes considera que ésta se la aceptación por parte de la comunicad educativa ante los proceso de inclusión educativa se da siempre, sin embargo el 23% señala que sucede en algunas ocasiones. Se puede observar que ninguna de las maestras considera que esto no se dé nunca.

Gráfico N° 16. Aceptación por parte de la comunidad educativa ante los proceso de inclusión educativa.



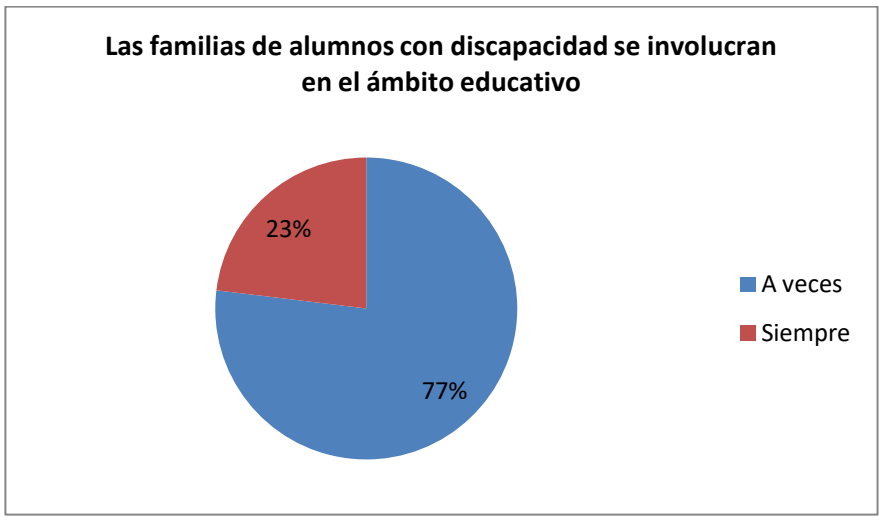
En el caso del grupo de compañeros y pares, el 69% de las maestras consideran que estos aceptan e incluyen siempre a los niños con discapacidad, en cambio el 31 % indica que dicha aceptación sucede a veces. En ningún caso optaron por la opción de nunca.

Gráfico N° 17. Aceptación por parte del grupo de compañeros y pares.



De acuerdo a la ***interacción de las familias con el ámbito educativo***, el 77 % de las maestras considera que a veces los padres de alumnos con discapacidad se involucran en el ámbito educativo, mientras que el 23 % indica que las familias siempre se involucran. En ningún caso señalan que esto no se dé nunca.

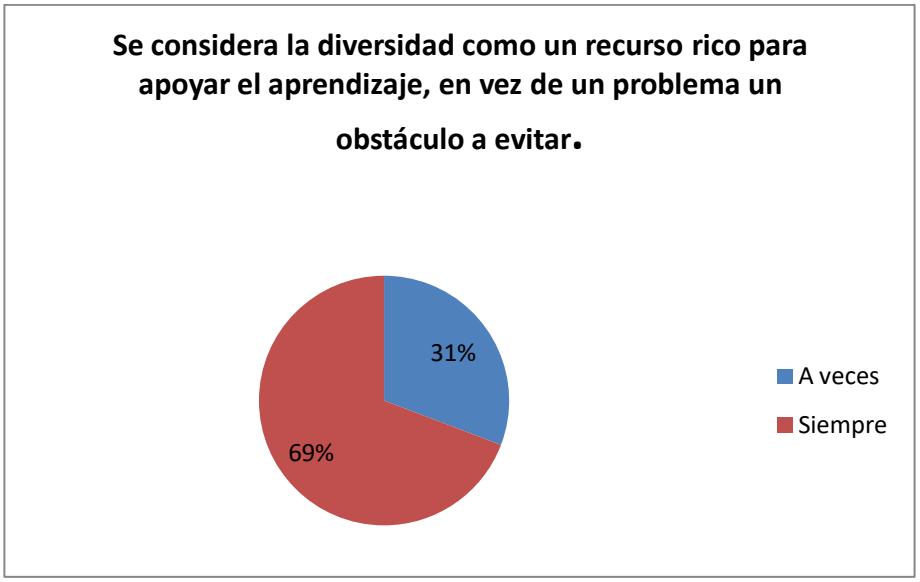
Gráfico N° 18. Las familias de alumnos con discapacidad se involucran en el ámbito educativo



Por otra parte, se puso énfasis en el área de ***formación docente***, relacionada con los conocimientos y habilidades que posee las mismas para hacer frente a la diversidad y trabajar con alumnos con discapacidad.

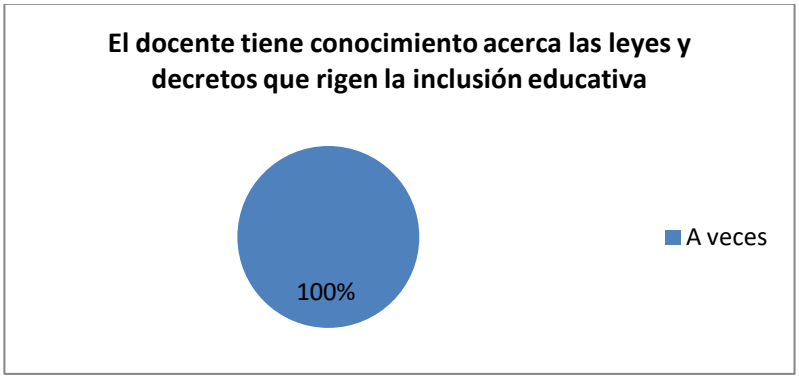
En este caso, se puede apreciar que el 69 % de las docentes considera que la diversidad siempre es un recurso óptimo para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema que se debe evitar, en cambio el 31% asiente que esto sucede a veces y se puede observar que el 0% considera que nunca es así.

Gráfico N° 19. Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje.



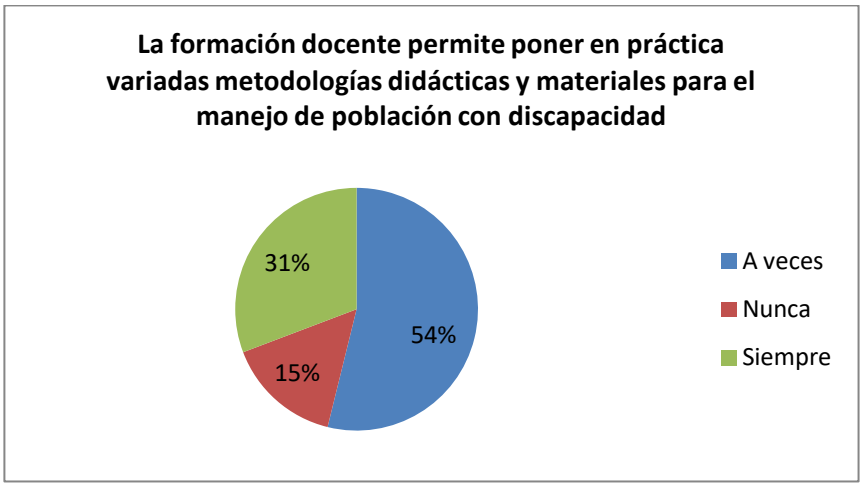
Dentro de esta área se indaga acerca de las leyes y decretos que rigen la inclusión educativa, observándose que la totalidad de las maestras consideran que a veces tienen conocimiento y formación sobre las mismas.

Gráfico N° 20. Conocimiento por parte del docente acerca de las leyes y decretos que rigen la inclusión educativa.



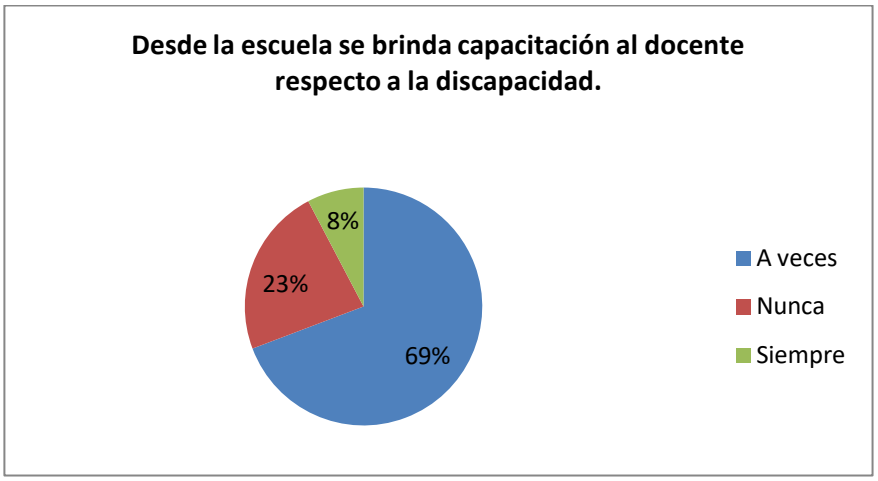
Sin embargo, el 54% de las docentes consideran que su formación en algunas ocasiones le permite poner en práctica diferentes metodologías didácticas para el adecuado manejo de los alumnos con discapacidad. El 31 % demuestra que esto se logra siempre, mientras que el 15 % considera que la formación docente nunca permite la aplicación de dichas estrategias.

Gráfico N° 21. La formación docente permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de la población con discapacidad.



El 69 % de las docentes señalan que en algunas ocasiones la escuela brinda capacitación respecto a la discapacidad. El 23 % considera que esto no se da nunca y tan solo el 8% manifiesta que siempre se da.

Gráfico N° 22. Desde la escuela se brinda capacitación al docente respecto a la discapacidad



Dentro de esta temática se encuentran los *factores didácticos o pedagógicos* que se relacionan con los procesos de enseñanza- aprendizaje y que influyen sobre los procesos de inclusión.

Respecto a esto, se pueden observar diferentes indicadores. Por un lado se aprecia que el 77% de las docentes considera que en algunas ocasiones los alumnos con discapacidad requieren de planeaciones distintas, en cambio el 23% considera que los ajustes y los planes siempre son distintos para este grupo de alumnos. Se puede apreciar que ninguno de los encuestados ha considerado la opción de nunca.

Además el 38% de las maestras señalan que la inclusión de alumnos con discapacidad implica una sobrecarga de responsabilidades anexas a su trabajo, el 39% considera que esto sucede a veces, y el 23% manifiesta que la inclusión no requiere un mayor esfuerzo y responsabilidad.

Gráfico N° 23. Los alumnos con discapacidad requieren de planeaciones distintas.

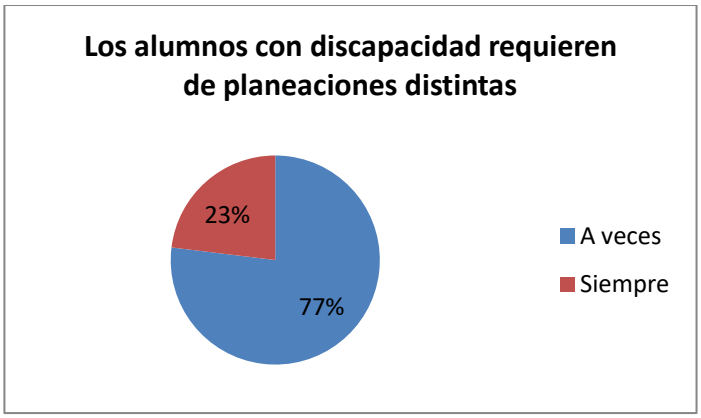
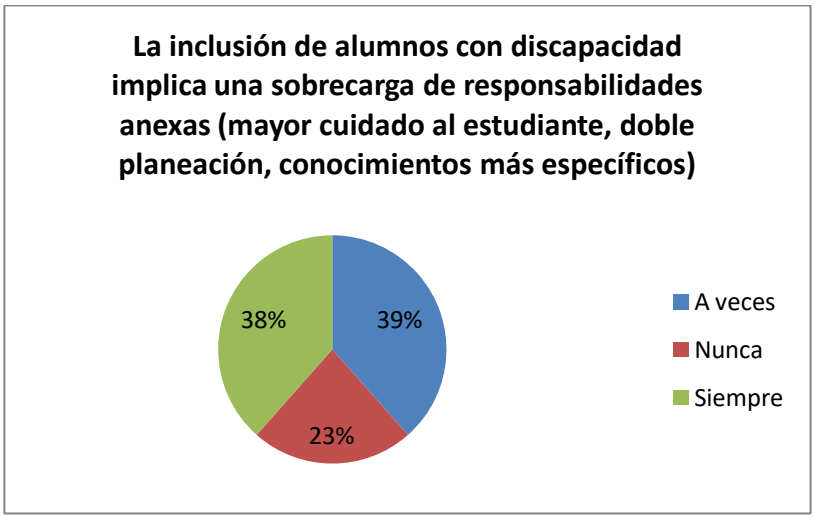


Gráfico N° 24. La inclusión de alumnos con discapacidad implica una sobrecarga de responsabilidades anexas



Por otra parte, el 69 % de las docentes considera que las planificaciones de las clases siempre se realiza teniendo presente la diversidad de los alumnos y que se utilizan estrategias de evaluación diferentes, para que todos los estudiantes puedan mostrar sus habilidades. Sin embargo el 31 % indican que esto sucede en algunas ocasiones.

Gráfico N° 25. Las clases se preparan teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes

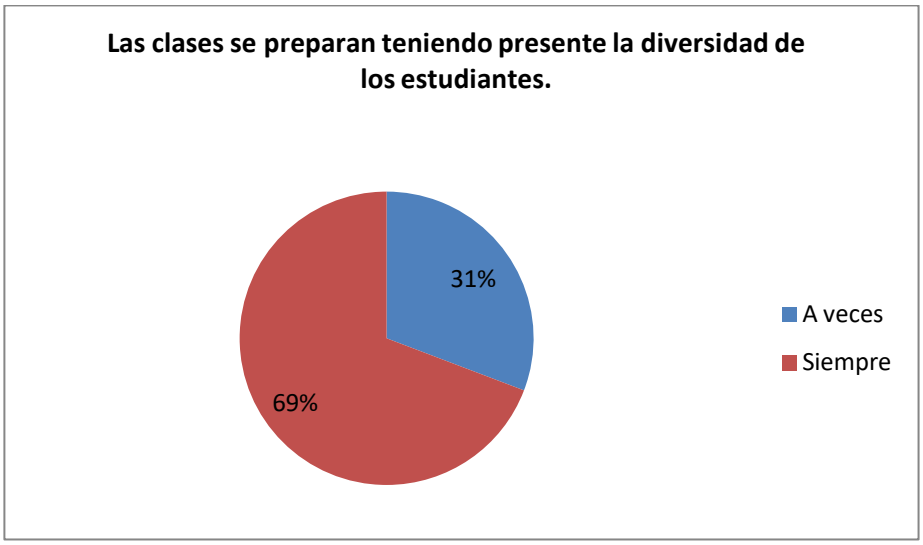
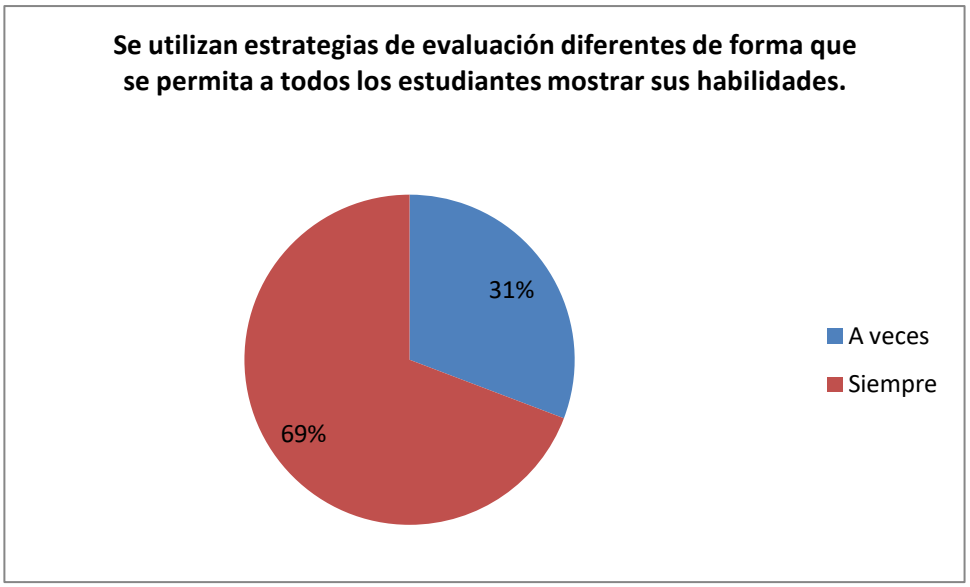


Gráfico N° 26. Se utilizan estrategias de evaluación diferentes.

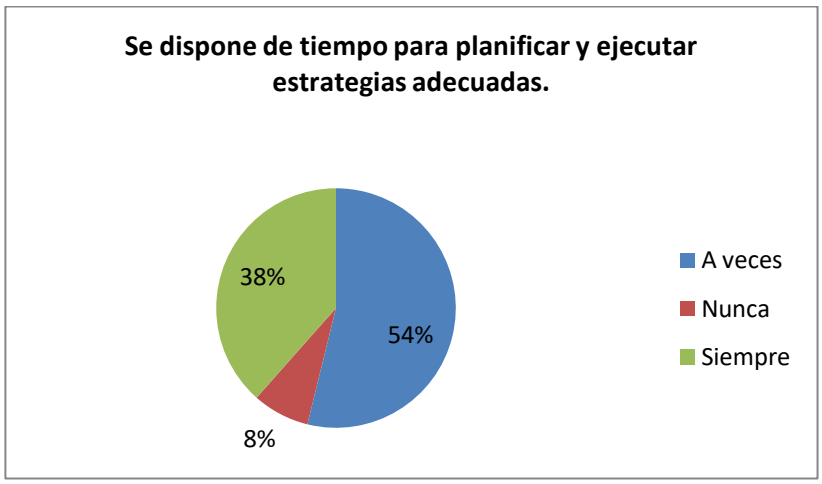


También se puede observar que el 62% de las docentes que respondieron el cuestionario indican que a veces se cuenta con los materiales y recursos necesarios para realizar los ajustes necesarios. Mientras que el 23% señala que siempre se cuenta con esto y tan sólo el 15 % considera que nunca.

Gráfico N° 27. Se cuentan con los materiales y recursos necesarios para realizar los ajustes razonables.

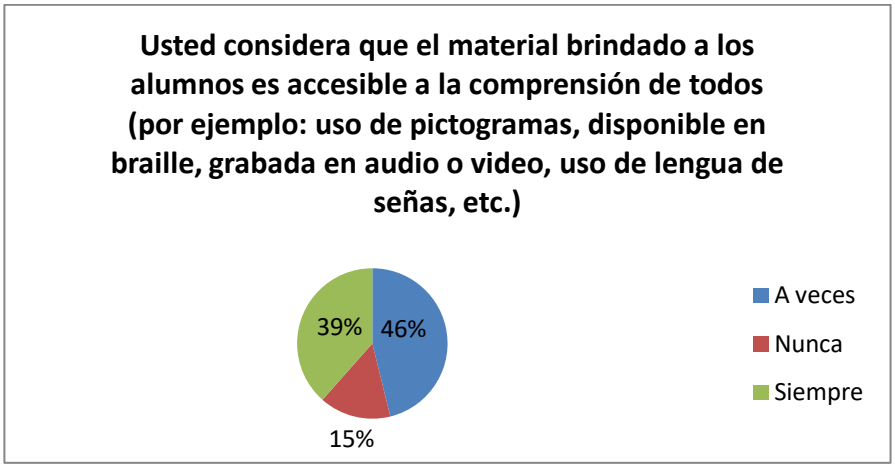
Respecto al tiempo para planificar y ejecutar estrategias adecuadas para el proceso de enseñanza de los alumnos con discapacidad, el 54 % de las maestras considera que a veces se dispone del tiempo adecuado, mientras el 38% indica que siempre se cuenta con dicho tiempo y tan solo el 8% señala que nunca se dispone con el tiempo para planificar adecuadamente.

Gráfico N° 28. Se dispone de tiempo para planificar y ejecutar estrategias adecuadas



Sin embargo, el 46% de los docentes considera que el material brindado a los alumnos a veces es accesible a la comprensión de todos, mientras que el 39% considera que siempre se utilizan métodos de comunicación según las características del alumno y tan sólo el 15 % de los docentes indican que esto no sucede nunca.

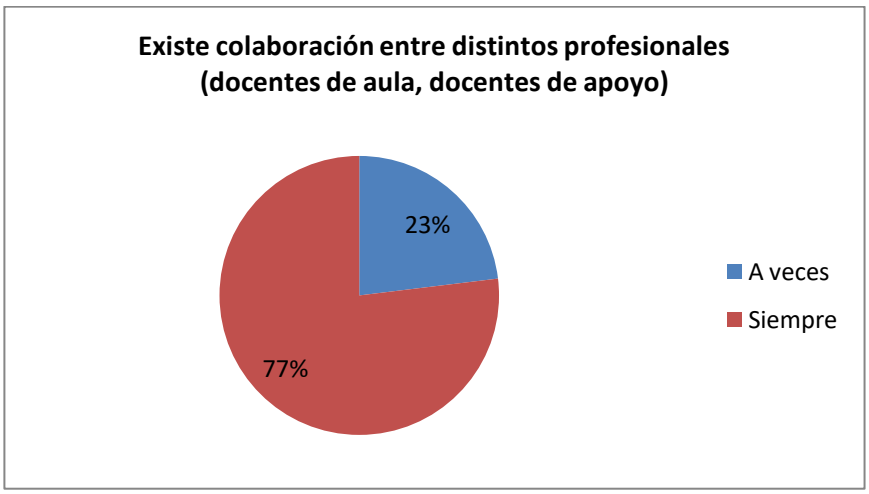
Gráfico N° 29. El material brindado a los alumnos es accesible a la comprensión de todos



Otra de las temáticas indagadas se la relaciona con la ***red de apoyos y/o espacios cooperativos*** entre los docentes, docentes de apoyo y equipo directivo.

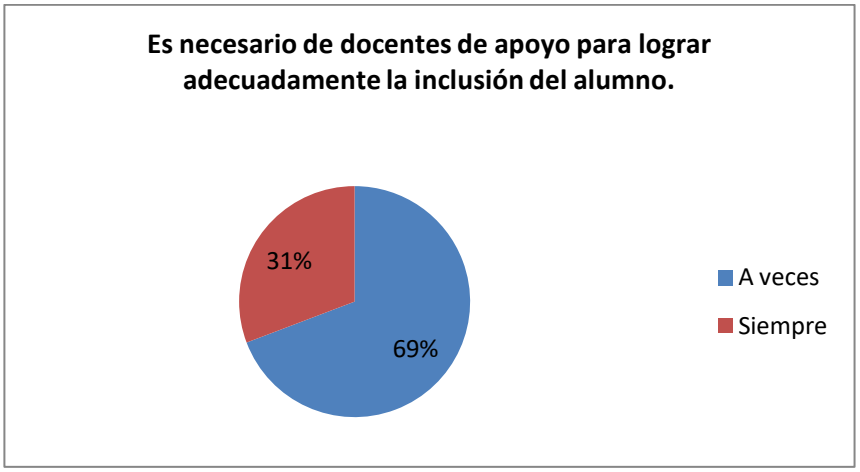
Respecto a esto, los resultados muestran que el 77% de los docentes consideran que siempre existe colaboración entre distintos profesionales en pos de la inclusión y aprendizaje del alumno con discapacidad, en cambio el 23 % indica que esto sucede a veces y se puede apreciar que el 0% indica que nunca.

Gráfico N° 30. Existe colaboración entre distintos profesionales.



En cuanto al acompañamiento de docentes de apoyo, el 69 % considera que a veces es necesario para lograr adecuadamente la inclusión del alumno, mientras el 31% señala que siempre es necesario. Por el contrario ningún participante considera que nunca es imperioso dicha ayuda y acompañamiento.

Gráfico N° 31. Es necesario de docentes de apoyo para lograr adecuadamente la inclusión del alumno.



En congruencia con esto, el 77% de las docentes señalan que la inclusión se encuentra contemplada en el proyecto institucional de la escuela, mientras que el 23% señala que esto se da en algunas ocasiones. Asimismo el 84% del cuerpo docente considera que el equipo directivo se encuentra siempre comprometido en el proceso de inclusión educativa.

Gráfico N° 32. La inclusión se encuentra contemplada en el proyecto institucional e ideario de la escuela.

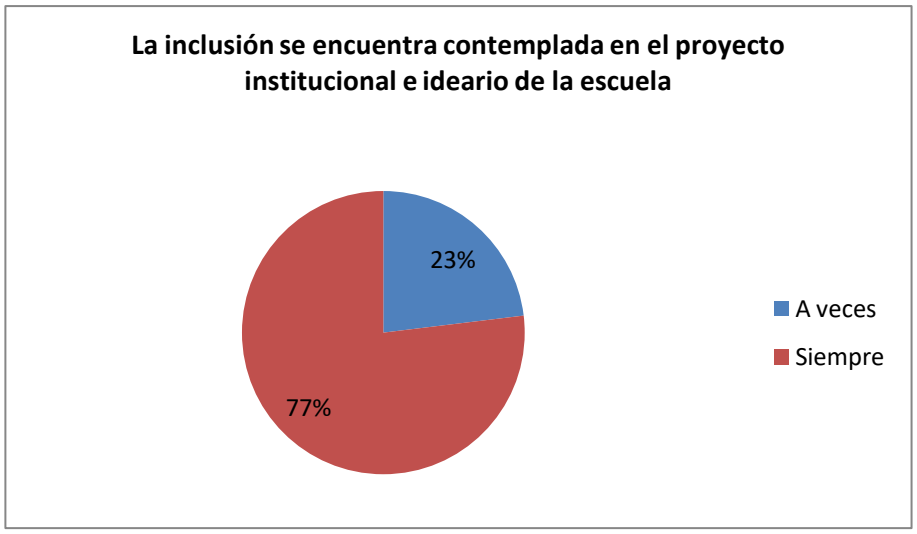
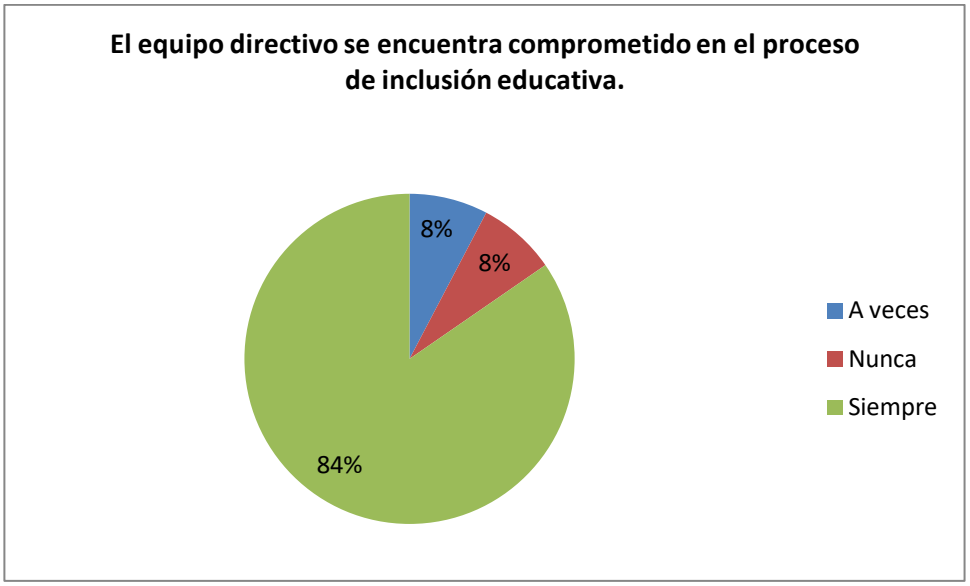


Gráfico N° 33. El equipo directivo se encuentra comprometido en el proceso de inclusión educativa



Dentro de los factores prácticos, se encuentran aquellos relacionados con la ***Organización y dinámica espacial dentro de la institución***. En este caso el 31 % de las docentes consideran que las instalaciones siempre son accesibles para todos, mientras que el 61% señala que esto se da en ciertas ocasiones y el 8 % considera que nunca es accesible. Como así también el 54% considera que a veces la infraestructura se mantiene en buenas condiciones, el 38 % señala que siempre el mantenimiento es óptimo y tan solo el 8 % indica que los accesos e infraestructura nunca se encuentran en condiciones adecuadas.

Gráfico N° 34. La escuela hace de sus instalaciones sea físicamente accesibles para todos.

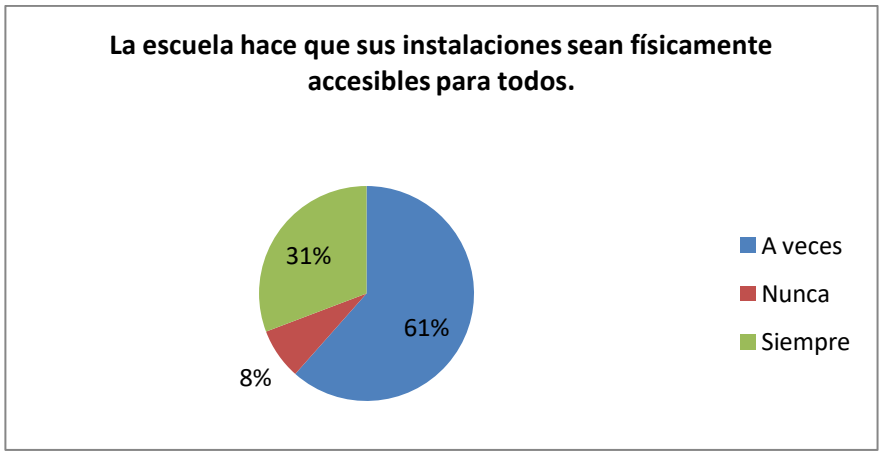
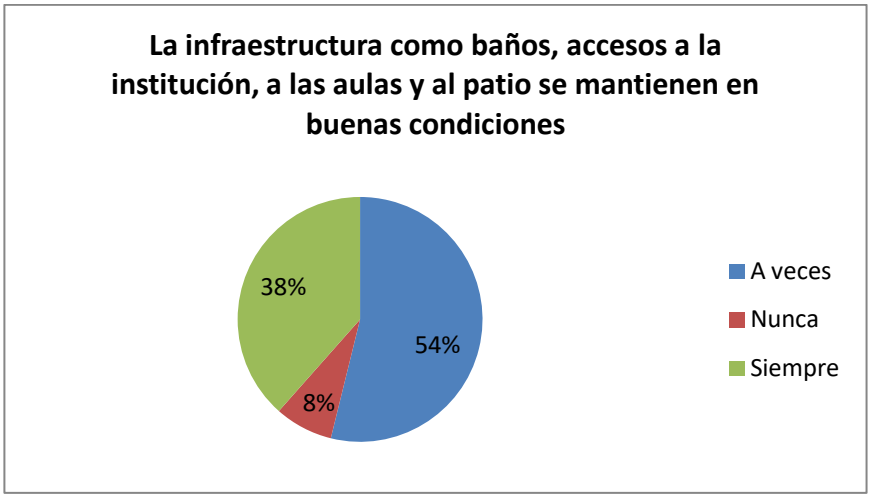
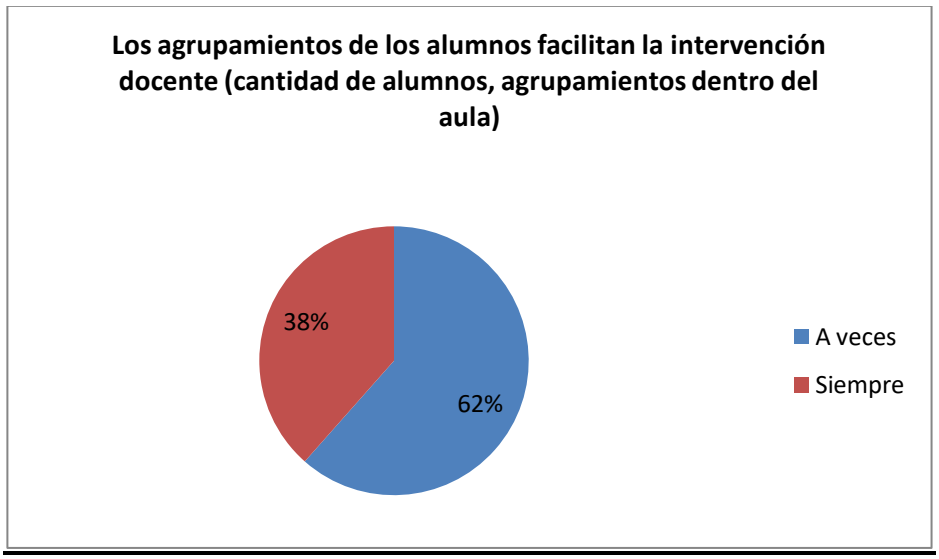


Gráfico N° 35. La infraestructura como baños, accesos a la institución a las aulas y al patio se mantienen en buenas condiciones



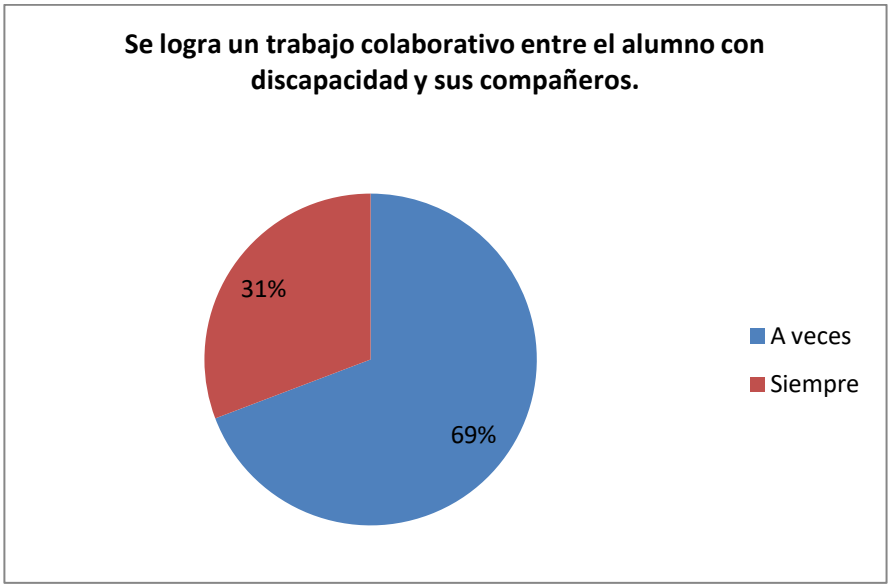
Asimismo se puede observar que el 62 % de los docentes consideran que los agrupamientos de los alumnos facilitan en algunas ocasiones la intervención docente, mientras el 38 % indica que siempre lo facilita. Cabe destacar que en ningún caso se considera que los agrupamientos nunca facilitan la intervención.

Gráfico N° 36. Los agrupamientos de los alumnos facilitan la intervención docente.



Respecto al trabajo colaborativo entre el alumno con discapacidad y sus compañeros, el 69 % de las docentes consideran que esto se logra a veces, mientras el 31 % indica que se da en todos los casos. Ninguna de las maestras entrevistadas considera que dicha colaboración no se dé nunca.

Gráfico N° 37. Se logra un trabajo colaborativo entre el alumno con discapacidad y sus compañeros.



DISCUSIÓN

Y

CONCLUSIONES

Discusión y conclusiones

Partiendo del cambio del modelo médico por un modelo social y más específicamente a partir del surgimiento de la Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud aprobada por la Organización Mundial de la Salud a principios de los años 2000, los factores contextuales adquieren mayor importancia en la concepción de la discapacidad y por lo tanto nuevos espacios se abren para las personas que tiene una discapacidad. Uno de ellos es la escuela, se comienza a hablar de la “escuela para todos” que lleva a lo que se denomina inclusión educativa. Un punto central de esto es el principio de no discriminación en las instituciones escolares. Ello implica un sistema que responde a la diversidad de necesidades de los alumnos y les permite participar activamente en su aprendizaje como así también en la comunidad. Para esto es fundamental priorizar la participación de todos y hacer foco permanente en la remoción de las barreras existentes y con atención a las que pueden presentarse, siendo primordial en esto que participe toda la comunidad educativa (docentes, directivos, familia, alumnos) y el entorno social en el que la escuela está inserta.

Con el fin de obtener información que permita alcanzar una reflexión acerca de la calidad educativa de los niños que se encuentran incluidos en escuelas comunes, surge la necesidad de conocer cómo definen la inclusión educativa los docentes y las familias, y qué factores consideran que son facilitadores y/o barreras de la misma.

Luego de haber realizado un amplio trabajo de exploración teórica y de campo, se logra dar respuesta a las hipótesis planteadas en esta investigación.

En primer lugar, se puede observar que las familias de los niños incluídos en un colegio de educación privada ubicado en la Ciudad de Mendoza, definen a la inclusión educativa como la posibilidad de proporcionar oportunidades de progreso, equitativas a todos los miembros de una sociedad, teniendo fundamental respeto hacia las diferencias y garantizando el acceso al sistema educativo en los diferentes niveles. Sin embargo, gran parte de ellos manifiestan que dicha inclusión, en la actualidad, se encuentra en proceso, debido a que tanto los miembros de la escuela, como los compañeros, aceptan sólo a veces el proceso de inclusión. Se ha podido conocer que existen dificultades para el ingreso de estos niños a las escuelas comunes. Comprobándose de esta manera la primera hipótesis, que señala que las familias de niños incluídos consideran que actualmente la comunidad educativa manifiesta

dificultad en la aceptación del proceso de inclusión y que por lo tanto hay aspectos a mejorar.

Siguiendo a Darrow (2009) las actitudes negativas pueden derivarse de la falta de información y experiencias previas. Esto se relaciona con el análisis que hace Villouta, (2017), quien manifiesta que la conceptualización que se tenga de la discapacidad y por lo tanto de la inclusión, se ve afectada por la experiencia previa con personas con discapacidad, los conocimientos sobre la discapacidad, la accesibilidad a capacitación y la sensibilización sobre la discapacidad, por tanto dicho autor desprende de ello que un facilitador de las prácticas inclusivas es sensibilizar a la población y capacitarla respecto a lo que significa la discapacidad y cómo se pueden eliminar las barreras.

Por otra parte, y a partir de la información obtenida, se logra comprobar la segunda hipótesis de trabajo que indica que las familias consideran que existe una interacción fluida entre ellas y las docentes y el personal de la escuela. Lo cual se refiere a un acercamiento y comunicación clara y reciproca que favorece y enriquece el proceso de aprendizaje de los alumnos, considerándose, según Giné, y Echeita (2016), uno de los factores facilitadores y determinantes en el avance hacia la educación inclusiva. Esto se relaciona con lo expresado por Covarrubias (2019), quien señala que la participación activa, informada y coordinada con la familia del alumnado es fundamental para el logro de la inclusión. Asimismo Cohen (2012) indica que las familias que tienen un miembro con discapacidad, tienen la necesidad de ser informadas y educadas sobre los servicios que pueden recibir y las formas en que pueden participar en el entorno educativo de sus hijos.

De igual manera, y teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos, se hace necesario que las instituciones educativas hagan que sus espacios físicos sean accesibles para todos. Las adaptaciones deben estar referidas tanto a infraestructura del edificio, como también el mobiliario escolar y el material didáctico. Respecto a esta organización espacial la mayoría de las familias encuestadas, consideran que sólo a veces la institución posee las instalaciones necesarias para el acceso de todos y que éstas no siempre se encuentran en buenas condiciones. De esta manera se refuta la tercera hipótesis planteada en este trabajo y se identifica la presencia de una barrera física, lo cual genera que los alumnos vean limitadas sus opciones de participación y vinculación en todos los espacios formativos que ofrece la institución.

Es importante destacar, siguiendo a la autora Gutierrez, M. J. (2007), que los ajustes físicos necesarios dependen generalmente de la consecución de recursos económicos que posibiliten su realización y aunque implican también una participación motivada y consiente de las personas, no se ven influenciadas por éstas, por lo tanto son muchas las alternativas de solución que pueden surgir si se cuenta con personas que estén realmente involucradas en el proceso de inclusión.

En segundo lugar se toma en cuenta la mirada de las docentes, quienes, dentro de la educación inclusiva, tienen gran importancia, ya que son agentes activos y facilitadores de la inclusión. En este caso, las docentes que participaron del estudio definen a la inclusión educativa como la forma de responder a la diversidad, considerando ésta como un recurso óptimo para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de sus respuesta se puede apreciar que la mayoría coinciden en que la formación docente no siempre permite poner en práctica variadas metodologías didácticas para un adecuado manejo de los alumnos con discapacidad, ya que estos en ocasiones necesitan de planeaciones distintas que lleva a una sobrecarga de trabajo y de responsabilidades, empleando más tiempo para planificar y ejecutar estrategias y no siempre cuentan con los materiales y los recursos necesarios. Comprobándose de esta manera la cuarta hipótesis de investigación que plantea que las docentes de un colegio de educación privada de la Ciudad de Mendoza consideran que no poseen una adecuada formación para implementar estrategias y metodologías flexibles y alternativas en el proceso de enseñanza de niños con discapacidad.

Esto concuerda con lo que concluyó Muriel (2020) en su análisis, donde señala que la falta de formación docente representa una de las barreras más relevantes para la inclusión. Sin embargo, los resultados, también muestran, que las docentes preparan las clases teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes, generando material accesible a la comprensión de todos y utilizando estrategias de evaluación diferentes que le permite a los alumnos mostrar sus habilidades.

Por consiguiente, se detecta como factor obstaculizador la falta de formación adecuada y especializada por parte de las docentes. No obstante, se observa que son ellas mismas quienes logran superar estas dificultades gracias a que poseen una imagen positiva de la inclusión, considerándola necesaria y enriquecedora. Esta mirada favorable permite que la docente, reflexione sobre su práctica, pruebe nuevas formas de enseñanza, sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno, como así también pueda plantear

diferentes situaciones y actividades de aprendizaje y que ofrezca múltiples oportunidades evaluando el progreso en relación con el punto de partida de cada estudiante y no en comparación con otros. Todos ellos aspectos que, citando a la autora Blanco (2005 en Garnique, 2012), hacen al rol del docente inclusivo y en consecuencia favorecen la inclusión educativa.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que una de las condiciones necesarias para el logro de una verdadera inclusión tiene que ver con los espacios de enseñanza y aprendizaje cooperativos que se generan entre los docentes y profesionales dentro y fuera del aula (Marchesi y Martín, 1990; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003 citados en Talou, C,L. et al, 2010).

Desde este punto de vista, las docentes encuestadas consideran que existe colaboración entre ellas y distintos profesionales, específicamente las docentes de apoyo, siendo estas últimas necesarias para lograr una adecuada inclusión. Asimismo señalan que el equipo directivo se encuentra altamente comprometido con este proceso, lo cual es congruente con el proyecto inclusivo que posee la institución. A partir de esto se logra probar la hipótesis que señala que las docentes de la institución consideran que existe una red de apoyo y/o espacios cooperativos, tanto entre los docentes, docentes de apoyo y equipo directivo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños incluidos.

Por último, con respecto a la organización dentro del aula y los agrupamientos de los alumnos, las docentes indican que no siempre la forma en la que están agrupados y la cantidad de alumnos facilita una adecuada intervención y que sólo a veces se da un trabajo colaborativo entre los alumnos, generando de esta manera que se compruebe la hipótesis de trabajo que esboza que las docentes de un Colegio de educación privada ubicado en la Ciudad de Mendoza consideran que el agrupamiento de los alumnos dificulta la adecuada intervención docente y el trabajo cooperativo entre pares. La organización del alumnado es fundamental puesto que condiciona no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también, la manera de convivir y de relacionarse entre los alumnos" (Calatayud, 2009 en Calatayud, 2018).

En suma, a raíz de lo expuesto se llega a la conclusión de que el principal facilitador expresado por las familias de niños incluidos de un colegio privado de la Ciudad de Mendoza, se relaciona con la existencia de espacios de interacción y comunicación fluida con las docentes y personal de la escuela. Al igual que las docentes de dicha institución, quienes identifican una red de apoyo y colaboración

con otros profesionales y con un equipo directivo comprometido que contempla en su proyecto institucional la inclusión educativa favoreciendo de esta manera el proceso de inclusión de los alumnos.

Por otra parte desde la mirada de las familias se puede vislumbrar como barrera para la inclusión de los niños con discapacidad la dificultad en la aceptación de dicho proceso por parte de la comunidad. Como así también la falta de infraestructura adecuada y necesaria para el acceso de todos los alumnos a la institución.

Desde el punto de vista de las docentes, se identifican como factores obstaculizadores la falta de formación docente que permita implementar diversas estrategias didácticas y metodologías en el proceso de enseñanza de niños con discapacidad, como así también en la organización y agrupamientos de alumnos que dificulta la adecuada intervención y el trabajo colaborativo.

En consecuencia se puede afirmar que los objetivos de la investigación se han cumplido, se ha logrado tener conocimiento que permita identificar aquellas barreras, como así también factores que facilitan la inclusión educativa. Respecto a estos últimos se los pueden considerar como fortalezas de la institución ya que la comunicación y colaboración interna de la escuela y externa con y hacía las familias permitirá la puesta en práctica de acciones destinadas a superar las barreras mencionada, a través de tareas de concientización a la comunidad sobre la discapacidad y la inclusión; capacitación de calidad a las docentes, que les permita adquirir nuevas herramientas para afrontar la enseñanza y educación de los alumnos y llevar a cabo los cambios necesarios en la organización espacial que le brinde mayores oportunidades de participación y vinculación a todos los alumnos.

Finalmente es preciso señalar que la inclusión educativa, tal como expresan Booth y Ainscow (2000), se trata de un proceso, y como tal implica cambios, es dinámica y no tiene fin, por lo cual siempre pueden surgir nuevas barreras, como así también nuevos factores que favorezcan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Por lo tanto dichos aspectos no pueden ser entendidos como estructuras fijas o estables y es de gran importancia estar en constante análisis para poder identificarlas y generar cambios en el momento oportuno.

ANEXOS

ANEXO N° 1

Cuestionario familia

El siguiente cuestionario fue elaborado por Virginia Simari, estudiante de la carrera de psicopedagogía para el Trabajo Final de Licenciatura de la Universidad Católica Argentina. El mismo se aplica como parte del trabajo "***El desafío de la inclusión educativa"***.

La finalidad del cuestionario es conocer la percepción y conocimiento de las familias respecto a las barreras y facilitadores actuales en la educación inclusiva.

Toda la información obtenida del cuestionario es anónima y confidencial. La resolución de este cuestionario no requerirá más de 5 minutos.

- Completar la siguiente información:

Edad de la madre	Menos de 30 años	Más de 30 años	
Edad del padre	Menos de 30 años	Más de 30 años	
Edad del hijo	Entre 3 y 8 años	Entre 9 y 12	Mayor de 13 años
Género de su hijo	Masculino	Femenino	
Diagnóstico médico			

- A continuación, se presentarán una serie de afirmaciones, donde se debe marcar con una cruz en la opción que corresponda: "siempre", "a veces" o "nunca".

	Siempre	A veces	Nunca
Existen dificultades para el ingreso a una escuela común para niños con discapacidad.			
Existe aceptación por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión educativa.			
La escuela posee las instalaciones físicamente necesarias para facilitar el acceso a todos.			
El grupo de compañeros y pares acepta e incluye a niños con discapacidad.			
Se considera que los contenidos y metodologías están ajustados a las necesidades del niño.			
La familia tiene conocimiento acerca de las leyes y decretos que rigen la inclusión educativa.			

Existe comunicación reciproca, fluida y clara con el personal de la escuela.			
Usted considera que el material brindado a su hijo en la escuela es accesible a la comprensión de todos (por ejemplo: uso de pictogramas, disponible en braille, grabada en audio o video, uso de lengua de señas, etc.)			
La familia se involucra en las actividades propuestas por la escuela			
La infraestructura como baños, accesos a la institución, a las aulas y al patio se mantienen en buenas condiciones.			
El sistema educativo orienta a las familias en la continuidad de la formación posterior a la educación primaria (escuela secundaria-nivel medio)			

- Desde su punto de vista, defina brevemente la inclusión educativa en la actualidad

---

Formulario Online:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSctGwPDXEh0fxqbbFX8Y4UIMPsERofA95HBX0TydnpJ38x8bg/viewform?usp=sf_link

ANEXO N° 2

Cuestionario docente

El siguiente cuestionario fue elaborado por Virginia Simari, estudiante de la carrera de psicopedagogía para el Trabajo Final de Licenciatura de la Universidad Católica Argentina. El mismo se aplica como parte del trabajo "***El desafío de la inclusión educativa"***.

La finalidad del cuestionario es conocer la percepción y conocimiento del docente respecto a las barraras y facilitadores actuales en la educación inclusiva.

Toda la información obtenida del cuestionario es anónima y confidencial. La resolución de este cuestionario no requerirá más de 5 minutos.

- Completar la siguiente información:

Edad	Menos de 30 año	Más de 30 años
Género	Masculino	Femenino
Años de experiencia docente con alumnos incluídos		
Experiencia en otras instituciones con alumno incluídos.	SI	NO

- A continuación, se presentarán una serie de afirmaciones, donde se debe marcar con una cruz en la opción que corresponda: "siempre", "a veces" o "nunca".

	Siempre	A veces	Nunca
La inclusión se encuentra contemplada en el proyecto institucional e ideario de la escuela.			
Los alumnos con discapacidad requieren de planeaciones distintas.			
Las clases se preparan teniendo presente la diversidad de los estudiantes			
La infraestructura como baños, accesos a la institución, a las aulas y al patio se mantienen en buenas condiciones			
Los agrupamientos de los alumnos facilitan la intervención docente (cantidad de alumnos, agrupamientos dentro del aula)			
Usted considera que el material brindado a los alumnos es accesible a la comprensión de todos (por ejemplo: uso de pictogramas, disponible en braille, grabada en audio o			

video, uso de lengua de señas, etc.)			
La inclusión de alumnos con discapacidad implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos)			
El docente tiene conocimiento acerca las leyes y decretos que rigen la inclusión educativa			
Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades			
La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.			
Existe colaboración entre distintos profesionales (docentes de aula, docentes de apoyo)			
Existe aceptación por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión educativa			
La formación docente permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con discapacidad			
Se cuentan con los materiales y recursos necesarios para realizar los ajustes razonables.			
Se dispone de tiempo para planificar y ejecutar estrategias adecuadas			
Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema un obstáculo a evitar.			
Es necesario un docente de apoyo para lograr adecuadamente la inclusión del alumno.			
Se logra un trabajo colaborativo entre el alumno con discapacidad y sus compañeros.			
El grupo de compañeros y pares acepta e incluye a los alumnos con discapacidad.			
Desde la escuela se brinda capacitación al docente respecto a la discapacidad.			
Las familias de alumnos con discapacidad se involucran en el ámbito educativo.			
Las familias de alumnos sin discapacidad se involucran en el ámbito educativo en las temáticas de la inclusión de forma positiva.			

El equipo directivo se encuentra comprometido en el proceso de inclusión educativa.			
Con frecuencia el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con discapacidad pone énfasis en el abordaje individualizado (por ejemplo para la comprensión de una temática se los retira del aula, se brindan contenidos diferentes al resto del grupo, etc.)			

- Desde su punto de vista, defina brevemente la inclusión educativa en la actualidad.

Formulario Online

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScHUbS3v4Wb5fZc3ARPU-hLWkaQaafo5nW7GQxQEzMZofsTFQ/viewform?usp=sf_link

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A., Thaiz, A. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de investigación, Vol. 32 (83).*

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos inclusivos. The University of Manchester.

Angenscheidt Bidegain, L., Navarrete Antola, I. (2017). Actitud de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas, Vol 11 (2).* Doi: http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500

Arocena, M. (2018). *La educación inclusiva como Derecho: un recorrido por la historia de la discapacidad y educación en Buenos Aires.* Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3º edición revisada del Index for Inclusion. Traducción y Adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM.

Cáceres Rodriguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. Auditio: Revista electrónica de Audiologia, Vol. 2 (3), pp. 74-77. Doi: http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf

Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas, 32, 5-14.* doi: 10.15366/tp2018.32.001

Cohen, M. (2012). *Cómo construir fortalezas en la educación especial*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

De Asís Roig, Rafael. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid

Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. 1° Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019.

Fernández Moya, J. y Colaboradores. (2006). *En busca de resultados: una introducción a las terapias sistémicas.* Mendoza: Universidad del Aconcagua.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2014) Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Título: "La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación". Agosto 2020. Buenos Aires - Argentina.

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos, Vol. 34(137).*

Gonzalez Tojas, Y., Triana Ferro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores, Vol. 21 (2)*. Doi: http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Gutierrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horiz pedagogía, Volumen 9 (N°1), pp. 47-56.*

LEY N° 26.061. LEY DE PROTECCION INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES.

LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206

LEY N° 26.378. Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Extraída de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto

Lopez Bastías, J.L (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de México. Tomo LWIX, Nro. 273*. Pp. 835-855. Doi *http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632*

López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones.* Revista Innovación Educativa, No 21, 37-54

López, N. (2016) Inclusión educativa y diversidad cultural en América latina. *Revista Española de Educación comparada* (27), pp. 35-52. Doi: *10.5944/reec.27.2016.15034*

Muriel, J. (2020). *Barreras para el aprendizaje y la participación presentes en instituciones públicas en segundo ciclo de EP de la localidad de San Nicolás de los Arroyos.* Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. Doi: http://repositorio.uai.edu.ar:8080/handle/123456789/1780

Palacios, A. & Bariffi, F. (Ed.). (2007). *La discapacidad como cuestión de derechos humanos.* Madrid: Grupo editorial Cinca, S.A.

Pantano, L. (2008). Enfoque social de la discapacidad. Buenos Aires, Argentina: Educa

Puigdellívol (2009). Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? Donostia

Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación

Sánchez, Castro, Yessica. (2014) Intervención con familias de personas con discapacidad. SSCE0111, IC Editorial.

Simón, C., Giné, C., Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para promover la inclusión. *Revista lationamericana de educación inclusiva.* Vol 10. N° 1. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003

Suriá Martinez, R. (2012). ¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su entorno educativo? Analisis de las funciones del tipo de discapacidad y etapa formativa. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 16 (3), p. 341-356.*

Talou, C. L.; Borzi, Sonia L.; Sánchez Vázquez, M. J.; Gómez, M. F.; Escobar, S.; Hernández Salazar, V. (2010) Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. [En línea] Revista de Psicología (11), 125-145. Disponible en: http:// www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

UNESCO (2009). Directrices sobre Políticas de inclusión en la educación. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf

Urbano, C. A. y J. A. Yuni. (2008). *La discapacidad en la escena familiar*. Argentina: Encuentro.

Urquiza, M.F., García, C. (2019). La inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.