



**CARRERA DE LICENCIATURA EN
PSICOPEDAGOGÍA**

Trabajo Final de Licenciatura

**“La percepción de los adolescentes
sobre la inclusión social de
compañeros con discapacidad en el
entorno escolar. ”**

Autor: Luz Aynara Medina Vera

Director: Dra. Viviana Garzuzi

Mendoza, Junio del 2025



AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que, de una u otra forma, me acompañaron a lo largo de este camino.

A la Dra. Viviana Garzuzi, mi directora de tesis, por acompañarme y ser una guía en este proceso.

A mi novio, por estar presente en todo momento, por apoyarme y alentarme constantemente.

A mis padres, por darme la posibilidad de estudiar lo que realmente quería y confiar en mí.

A mi hermano, que aunque era pequeño, supo acompañarme en muchos momentos, ya sea ayudándome o simplemente haciéndome compañía mientras estudiaba.

A mi abuela, por cada oración dedicada con la esperanza de que me fuera bien siempre.

A mi amiga Paula, mi compañera de estudio y de vida, con quien compartí este recorrido lleno de aprendizajes, risas, frustraciones y logros.

Y a todas aquellas personas que me mandaron un mensaje, una palabra de aliento, buena energía o que se hicieron presentes de alguna manera.

Gracias de todo corazón.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN Y PALABRAS CLAVES.....	7
I. FASE CONCEPTUAL.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
PLANTEO DEL PROBLEMA.....	10
OBJETIVOS.....	10
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	11
JUSTIFICACIÓN.....	11
CAPÍTULO 1 - DISCAPACIDAD, CONCEPTO Y MODELOS.....	14
1.1 Discapacidad.....	15
1.2 Concepto de discapacidad.....	15
1.3 Modelos de discapacidad.....	17
1.4 De la integración a la inclusión: un cambio no sólo terminológico.....	17
1.5 Integración o inclusión.....	18
1.6 Apoyos escolares.....	19
1.7 Hacia una Educación Secundaria Inclusiva.....	22
1.8 Estrategias pedagógicas nivel secundario.....	22
1.9 Metodología didáctica.....	24
1.10 Competencias a desarrollar.....	25
CAPÍTULO 2 - CONTEXTO ESCOLAR EN ADOLESCENTES.....	28
2.1 Contexto escolar en adolescentes.....	29
2.2 Evolución social: de la familia a los compañeros de escuela.....	29
2.3 Adolescencia.....	30
2.4 Creando entornos positivos.....	32
2.5 La influencia social de los amigos en la adolescencia.....	34
2.6 Convivencia e inclusión.....	35
II. FASE EMPÍRICA.....	38
CAPÍTULO 3 - MARCO METODOLÓGICO.....	39
3.1 Fase metodológica.....	40
3.2 Enfoque cuantitativo.....	40
3.3 Preguntas de investigación.....	41
3.4 Objetivos:.....	41
3.5 Hipótesis.....	42
3.6 Diseño de investigación.....	42
3.7 Variables e Indicadores.....	42
3.8 Técnicas de investigación.....	45
3.9 Población o Muestra.....	46
3.10 Procedimiento de la recolección de datos.....	46
CAPÍTULO 4 - PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	48
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	68
Discusiones.....	69



Conclusiones.....	71
ANEXOS.....	73
ANEXO N°1: “La percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar.”.....	74
Referencias Bibliográficas:.....	80

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

II. FASE EMPÍRICA.....	38
CAPÍTULO 3 - MARCO METODOLÓGICO.....	39
3.7 Variables e indicadores.....	42
CAPÍTULO 4 - PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	48
1. Edad de los participantes.....	49
1.1 Gráfico 1. Distribución de la muestra por edad.....	49
2. Compañeros con discapacidad.....	50
2.1 Gráfico 2. Distribución de la muestra si compartió curso con algún compañero con discapacidad.....	50
3. Percepción de la inclusión social de compañeros con discapacidad.....	50
3.1 Gráfico 3. Percepción de los estudiantes sobre si sus compañeros con discapacidad son aceptados en la escuela.....	50
3.2 Gráfico 4: Se sienten cómodos interactuando con compañeros con discapacidad.....	51
3.3 Gráfico 5: Se que los estudiantes con discapacidad participan activamente en las actividades escolares.....	51
3.4 Gráfico 6: Se considera que los compañeros con discapacidad son tratados con respeto por parte de los demás estudiantes.....	52
3.5 Gráfico 7: Los docentes fomentan la integración de estudiantes con discapacidad en el aula.....	52
4. Factores sociales, culturales y personales que influyen en la percepción que tenemos de las personas con discapacidad.....	53
4.1 Gráfico 8: En las familias se habla de discapacidad.....	53
4.2 Gráfico 9: Los medios de comunicación (redes sociales, televisión, etc.) influyen en la percepción sobre la discapacidad.....	54
4.3 Gráfico 10: Personas que consideran importantes hablan de discapacidad.....	54
4.4 Gráfico 11: La educación que recibieron los ha ayudado a comprender mejor a las personas con discapacidad.....	55
4.5 Gráfico 12: En la sociedad se habla de discapacidad.....	55
4.6 Gráfico 13: Recibiste información o formación sobre discapacidad e inclusión en la escuela.....	56
4.7 Gráfico 14: Sus amigos aceptan a las personas con discapacidad.....	57

5. Actitudes y comportamientos de los adolescentes hacia la inclusión.....57

5.1 Gráfico 15: Está dispuesto/a a ayudar a un compañero con discapacidad cuando lo necesita.....57

5.2 Gráfico 16: Colaborarían con un compañero con discapacidad en un trabajo grupal.....58

5.3 Gráfico 17: Participaste en conversaciones o actividades con compañeros con discapacidad fuera del aula.....58

5.4 Gráfico 18: Conocer personalmente a alguien con discapacidad ha cambiado tu percepción sobre la inclusión.....59

5.5 Gráfico 19: Te gustaría recibir más información sobre cómo ayudar a compañeros con discapacidad en el ámbito escolar.....60

5.6 Gráfico 20: Crees que ha mejorado tu percepción hacia las personas con discapacidad.....60

6. Docentes de apoyo y adaptaciones en la escuela.....61

6.1 Gráfico 21: En tu escuela has notado la presencia de docentes de apoyo (puede o no ser precisamente en tu curso).....61

6.2 Gráfico 22: Notaste que se proporcionan materiales o recursos adicionales para los estudiantes con discapacidad en las clases.....62

6.3 Gráfico 23: Consideras que los docentes hacen ajustes en los tiempos de examen o actividades para los estudiantes con discapacidad.....62

6.4 Gráfico 24: Te sientes cómodo/a interactuando con docentes de apoyo en actividades grupales.....63

6.5 Gráfico 25: Los docentes explican a los estudiantes sobre la importancia de la inclusión en el aula.....64

6.6 Gráfico 26: Estás de acuerdo que los chicos con discapacidad tengan adaptaciones en la escuela.....64

7. Bullying en personas con discapacidad.....65

7.1 Gráfico 27: Has presenciado situaciones de burla o exclusión hacia compañeros con discapacidad.....65

7.2 Gráfico 28: Tus compañeros suelen defender o apoyar a los estudiantes con discapacidad ante situaciones de discriminación.....66

7.3 Gráfico 29: En tu escuela se realizan actividades o charlas sobre la prevención del bullying hacia personas con discapacidad.....66

7.4 Gráfico 30: Hay un ambiente de respeto e inclusión en tu escuela para los estudiantes con discapacidad.....67



RESUMEN Y PALABRAS CLAVES



El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar, identificando los factores que influyen en dicha percepción y sus implicancias para la convivencia y la formación de una cultura inclusiva.

Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario elaborado por la investigadora, que fue aplicado a 80 estudiantes de entre 12 y 15 años del Instituto Profesor Arlington Lucero, en la provincia de Mendoza. El instrumento incluyó preguntas cerradas organizadas en cinco dimensiones: percepción y actitudes ante la discapacidad, factores sociales, culturales y familiares, experiencias relacionadas con el bullying, y presencia de adaptaciones escolares.

Los resultados mostraron que la mayoría de los adolescentes manifiestan actitudes positivas hacia la inclusión, especialmente cuando perciben que sus compañeros con discapacidad son aceptados por el grupo y reciben apoyo institucional. Además, se evidenció que el acceso a información sobre discapacidad, tanto desde la escuela como desde la familia, influye en una mirada más empática. También se confirmaron otros factores que condicionan la percepción, como las experiencias previas y el rol del entorno social.

Se concluye que, si bien existen avances en materia de inclusión escolar, aún persisten ciertos estereotipos y prácticas excluyentes. Por ello, se recomienda fortalecer las estrategias institucionales que promuevan el respeto por la diversidad y la participación plena de todos los estudiantes.

Palabras claves: adolescentes, discapacidad, percepción, inclusión escolar, factores sociales.



I. FASE CONCEPTUAL

INTRODUCCIÓN

PLANTEO DEL PROBLEMA:

En la actualidad, la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas ha cobrado una importancia fundamental en la construcción de una sociedad equitativa y respetuosa de la diversidad. Sin embargo, el éxito de los esfuerzos inclusivos no solo depende de políticas y recursos institucionales, sino también de la percepción y actitud de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. En este sentido, es crucial comprender cómo los adolescentes perciben la inclusión de sus compañeros con discapacidad y cómo esta percepción contribuye o dificulta la creación de un ambiente verdaderamente inclusivo en el contexto escolar. Así, el problema que plantea esta investigación se resume en la siguiente pregunta: **¿Cómo perciben los adolescentes la inclusión de compañeros con discapacidad en el contexto escolar y cómo esta percepción impacta en la creación de un ambiente inclusivo en la escuela?**

OBJETIVOS:

El objetivo general es analizar la percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar, identificando factores que influyen en esta percepción y sus implicaciones para la promoción de la inclusión y la convivencia en el ámbito educativo.

De manera específica, se plantean los siguientes objetivos:

- Describir la percepción de los adolescentes hacia los compañeros con discapacidad en términos de aceptación, amistad y participación en actividades escolares.
- Identificar los factores sociales, culturales y familiares que influyen en la percepción de los adolescentes sobre la inclusión de compañeros con discapacidad.
- Observar las actitudes y comportamientos de los adolescentes hacia la inclusión social de compañeros con discapacidad, incluyendo como la disposición a colaborar, apoyar y relacionarse con ellos.
- Proponer recomendaciones para promover una mayor inclusión social y convivencia entre los adolescentes, fomentando actitudes más positivas y comportamientos de apoyo hacia compañeros con discapacidad en el ámbito escolar.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El recorrido de esta investigación se guía a partir de las siguientes interrogantes:

¿Cómo perciben los adolescentes la presencia de compañeros con discapacidad en su entorno escolar?

¿Cuáles son las actitudes predominantes de los adolescentes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad?

¿Qué factores influyen en la percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar?.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación es fundamental debido a que la inclusión social de personas con discapacidad es un derecho humano que busca garantizar la participación equitativa y plena en todos los aspectos de la vida, incluida la educación. Sin embargo, a pesar de los avances legislativos a favor de la inclusión, persisten desafíos en la implementación de estos principios, especialmente en el entorno escolar.

Los adolescentes representan un grupo significativo en la sociedad, en pleno proceso de formación de su identidad y valores. Su percepción y actitudes hacia la discapacidad pueden influir de manera significativa en la construcción de entornos inclusivos y en la promoción de una cultura de respeto, tolerancia y solidaridad en las instituciones educativas.

Por lo tanto, es importante comprender cómo los adolescentes perciben la inclusión social de sus compañeros con discapacidad en el entorno escolar, así como los factores que influyen en estas percepciones.

En resumen, esta investigación pretende generar conocimiento científico importante, como también de impactar positivamente en la vida de las personas con discapacidad al promover entornos educativos más inclusivos.

Se han encontrado pocas investigaciones que aborden de manera directa la temática del presente trabajo final. Una investigación llevada a cabo por la Fundación Belén en la Comunidad de Madrid (Ruiz Sastre) analizó cómo los jóvenes perciben la discapacidad en el entorno escolar. El trabajo de campo se realizó durante la segunda quincena de mayo de 2001, con una muestra total de 640 estudiantes. El estudio evidenció que un alto porcentaje de adolescentes ha reflexionado sobre este tema, incluso sin tener contacto directo con personas con discapacidad. Se observó que la percepción que construyen está fuertemente influenciada por factores del entorno, como la familia, la escuela y los medios de comunicación. Si bien las actitudes de los jóvenes tienden a ser positivas, aún persisten ciertos estereotipos y prejuicios que pueden dificultar una verdadera

inclusión. El trabajo también resalta la importancia de los contextos educativos inclusivos, ya que la convivencia con compañeros con discapacidad favorece el desarrollo de la empatía y una comprensión más profunda de la diversidad.

También se han desarrollado investigaciones que analizan las trayectorias educativas de jóvenes con discapacidad en el nivel secundario. Un ejemplo es el trabajo de María Vanessa Galván, de la Universidad Nacional de La Plata (Galván), que reflexiona sobre las experiencias de estos estudiantes en instituciones educativas. El trabajo, realizado en el año 2018, no se basó en una investigación empírica propia, sino en el análisis de estudios previos, normativa nacional e internacional, y bibliografía especializada. Se consideraron los aportes de diversos autores, entre ellos Cobeñas, Moriña Díez y Terigi. El estudio señala que, pese a los avances, todavía persisten barreras que dificultan su participación plena. Se destaca la necesidad de adoptar un enfoque inclusivo basado en el modelo social de la discapacidad, que valore la diversidad y promueva la igualdad de oportunidades. Además, se resalta el rol fundamental de la comunidad educativa (especialmente de los docentes y las familias), así como la importancia de implementar políticas públicas efectivas que garanticen los recursos y apoyos necesarios para sostener trayectorias escolares inclusivas.

En el presente trabajo se podrá observar que en el capítulo 1, se aborda el concepto de discapacidad, analizando sus diferentes modelos (prescindencia, médico y social) y su evolución hacia un enfoque inclusivo. Se discuten los apoyos escolares necesarios para garantizar la inclusión y se analizan las estrategias pedagógicas y metodologías didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el nivel secundario.

Por otro lado, en el capítulo 2, se examina el contexto escolar en la adolescencia, destacando la importancia de las relaciones interpersonales y la evolución social de los jóvenes en esta etapa. Se analiza el papel de la escuela en la construcción de entornos positivos y su influencia en la percepción y actitudes de los adolescentes hacia la inclusión. Además, se profundiza en la convivencia escolar y su impacto en la integración de estudiantes con discapacidad.

El capítulo 3 desarrolla la fase metodológica de la investigación, centrada en un enfoque cuantitativo. Se detallan las preguntas, objetivos e hipótesis, así como el diseño no experimental y de corte transversal. También se describen las variables e indicadores, la población y muestra seleccionada (80 estudiantes de nivel secundario de una institución con proyecto inclusivo) y el instrumento de recolección de datos: un cuestionario estructurado, de elaboración propia, con ítems relacionados con la percepción sobre la discapacidad,



factores influyentes, actitudes, experiencias de bullying y adaptaciones escolares. Esta fase permitió recopilar información clave para analizar la percepción de los adolescentes frente a la inclusión de compañeros con discapacidad en el entorno escolar.

En el capítulo 4 se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a estudiantes del Instituto Profesor Arlington Lucero. A través de gráficos estadísticos y descripciones correspondientes, se examinaron las percepciones de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar. Este análisis permitió identificar tendencias, actitudes y factores influyentes, brindando evidencia empírica que sostiene las hipótesis planteadas y contribuye a la comprensión del fenómeno estudiado.

Finalmente se presentan las conclusiones y discusiones.



CAPÍTULO 1

DISCAPACIDAD, CONCEPTO Y MODELOS

1.1 Discapacidad

En el presente capítulo se ha explorado el concepto de discapacidad desde una amplia perspectiva, analizando cómo la discapacidad no debe ser vista únicamente como una deficiencia o dificultad, sino como una construcción social que involucra barreras impuestas por el entorno. Se ha discutido cómo estos obstáculos pueden limitar la participación de las personas con discapacidad en la sociedad. El paso del modelo de prescindencia al modelo social refleja un cambio en la percepción de la discapacidad, enfocándose en la necesidad de adaptar el entorno para facilitar la inclusión.

La inclusión, a diferencia de la integración, busca un cambio profundo en las estructuras sociales y educativas para acomodar las diferencias individuales en lugar de esperar que las personas se ajusten a un sistema. Este cambio de paradigma implica una serie de apoyos y ajustes necesarios para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, puedan acceder y participar en el entorno educativo de igual manera que las demás personas.

1.2 Concepto de discapacidad.

Es oportuno comenzar diciendo que la discapacidad, en los últimos avances del tema, es una construcción social, y no una deficiencia inherente. Es la propia sociedad la que establece obstáculos y restricciones que dificultan que las personas con discapacidad se integren plenamente, tomen decisiones por sí mismas y desarrollen su propio plan de vida con las mismas oportunidades que los demás.

Según la Dirección General de Escuelas, por discapacidad se entiende que es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” Ley N° 26.378 “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan 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 las demás”. (Ley 26.378)

La discapacidad no es solo un atributo de la persona sino un conjunto de factores complejos, muchos de los cuales son producidos por el contexto social.

Según el artículo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, su propósito principal es asegurar que todas las personas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones. Además, busca promover el respeto hacia su dignidad inherente. (Dirección general de escuelas, p.6)



Esto marca un cambio esencial: las personas con discapacidad deben ser vistas no solo como beneficiarias de políticas caritativas o asistenciales, sino como titulares de derechos humanos. Es fundamental promover su inclusión total y su participación activa en la sociedad.

Es importante contribuir, especialmente en los casos de adolescentes en educación secundaria, a discutir cómo debe y cómo no debe tratarse a las personas con discapacidad. En esta etapa se observan con frecuencia burlas hacia otros, por lo que es crucial abordarlo.

Por lo tanto, se debería nombrar a los estudiantes, como personas, primeramente, con algún tipo de discapacidad:

- Estudiante, alumno o persona con discapacidad motriz, motora, neuromotora;
- Estudiante, alumno o persona con discapacidad visual, disminución visual, baja visión o ciegos;
- Estudiante, alumno con discapacidad intelectual;
- Estudiante, alumno o persona sorda, etc (Dirección general de escuelas, 2018, p.13)

Como no se nombra a las personas con discapacidad:

- No decimos alumnos o estudiantes discapacitados, se dice con discapacidad ya que de una manera parece que la discapacidad toma todo el sujeto. No es lo mismo referirse a un estudiante como a un “todo discapacitado”, que a un alumno con determinada discapacidad. No usamos la palabra “discapacitado” como sustantivo.

- No decimos “Discapacidad auditiva” “hipoacúsicos” ni “sordomudos”. Tampoco persona con discapacidad auditiva, en este caso particular, la comunidad se autodenomina sordos, porque se reconoce como tal a partir de su identidad lingüística (LSA).

- No decimos “retraso mental”, ya que el término “mental” a toda la mente y el término “discapacidad intelectual” se refiere más específicamente a funciones de estructuración del pensamiento.

- No utilizamos clasificaciones como “leves, moderadas, severos” ni similares.

- No referimos a los estudiantes como “niños” o “chicos”, la Modalidad de Educación Especial atraviesa todos los niveles, utilizamos “estudiantes” o “alumnos” para referirnos abarcativamente.

- No utilizar términos como NE (necesidades educativas), NEE (necesidades educativas especiales) ni Personas con Capacidades Especiales o Diferentes (Dirección general de escuelas, p.13)

1.3 Modelos de discapacidad.

A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido abordada desde diversas perspectivas. Estas perspectivas se pueden resumir, según una clasificación establecida, en tres modelos principales.

· Modelo de prescindencia: es el que regía en la Antigüedad. En esta visión, las personas con discapacidad no tenían ningún valor y eran desechadas. A los niños considerados deformes, los arrojaban del monte Taigeto (Antigua Grecia) o los exponían para que fueran eliminados por la naturaleza. Como las personas con discapacidad no tenían valor alguno, en muchos casos eran también usados como bufones o condenados a la mendicidad. Es claro que en esta concepción social de la discapacidad, las personas con discapacidad no recibían ningún tipo de educación (Pilar Cobeñas, 2017, p. 17).

· Modelo médico: en este modelo, la persona con discapacidad es considerada un objeto de la medicina, un paciente en todos los ámbitos y esferas de su vida. La persona con discapacidad es una persona con un problema y debe rehabilitarse para ser considerada en la sociedad. Naturalmente, son sujetos de todos los derechos humanos y, por lo tanto, son sujetos del derecho humano a la educación. En el modelo médico importan los diagnósticos y los tratamientos. Y esos diagnósticos determinan la vida de las personas con discapacidad, incluida su educación, su trabajo, su capacidad jurídica, política, etc. El diagnóstico de la persona será el que decida a qué escuela debe ir y qué educación debe recibir (Pilar Cobeñas, 2017, p. 17).

· Modelo social: esta mirada considera que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino el resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad. La sociedad fue pensada para personas con determinadas características y todas aquellas que no responden a ese patrón, quedan afuera, no pueden participar, se encuentran con barreras. Resultado: tienen discapacidad. Este modelo propone remover esas barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida, naturalmente, la escuela (Pilar Cobeñas, 2017, p.18).

A partir de las distintas miradas que puede haber sobre la discapacidad, el presente trabajo se enfoca en el modelo social.

1.4 De la integración a la inclusión: un cambio no sólo terminológico.

Durante muchos años, los defensores de la normalización creyeron que se podría lograr a través de la integración. No obstante, el problema subyacente era que la integración, al ser un proceso de unificación, asumía o aceptaba la exclusión de ciertos grupos de la vida cotidiana. Aunque el principio de normalización tuvo una influencia

significativa en el ámbito educativo, no ha estado exento de críticas, ya que implica la negación de las diferencias individuales (Cardona Molto p. 137).

Existen dos afirmaciones que evidencian la insatisfacción con el término integración y que fundamentan la introducción de un nuevo concepto:

- la inclusión va más allá del simple concepto de integración y;
- la integración reconoce una historia de exclusión que debe ser superada.

Abordar una historia de exclusión requiere cambios profundos en la manera de concebir y tratar las diferencias desde una perspectiva educativa y social. Lo esencial, según la visión de la inclusión, es redefinir estos conceptos para que las personas sean apreciadas por su esencia, en lugar de ser vistas solo por sus diferencias (Cardona Molto p. 137).

1.5 Integración o inclusión.

La integración se fundamenta en el principio de "normalización". En este enfoque, el foco principal está en la persona, quien debe adaptarse al entorno que permanece inalterable ante su presencia.

La integración requiere que el alumno, aunque pueda necesitar ajustes o adaptaciones, se conforme al sistema tal como está establecido. En consecuencia, el alumno puede formar parte del sistema siempre que cumpla con los requisitos establecidos.

En contraste, el concepto de Inclusión no presupone que todos deban realizar las mismas tareas de la misma manera, sino que reconoce y valora las diferencias individuales como punto de partida.

En el contexto de la Inclusión, no se espera menos de ningún alumno; más bien, se espera lo mejor de cada uno, proporcionándoles todos los recursos y apoyos necesarios para que puedan avanzar por sus propios caminos. La responsabilidad recae en la escuela de adaptarse para educar a todos sus alumnos, sin importar sus características individuales.

Desde esta perspectiva, la Inclusión se centra en garantizar el acceso, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes, con un énfasis especial en aquellos que corren el riesgo de ser excluidos o marginados.

La UNESCO define Educación Inclusiva como:

“Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (Cobeña, p. 20).

1.6 Apoyos escolares

Tanto los estudios actuales sobre educación inclusiva como la base del Diseño Curricular de Primaria cuestionan la idea de implementar propuestas diferenciadas para alumnos que no se ajustan a ciertas formas de enseñanza. (Cobeña)

Desde esta perspectiva, no se espera que los alumnos se adapten a la escuela, sino que las escuelas deben realizar todos los ajustes necesarios para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las experiencias educativas y al contenido definido como "común" en el currículo.

En este contexto, no se consideran inclusivas las adaptaciones curriculares que parten de la premisa de un currículo rígido e inalterable. Más bien, se trata de construir apoyos en términos de métodos de enseñanza, comunicación, comprensión y otros aspectos (Cobeña).

Por lo tanto, una piedra angular para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad es la creación de estos apoyos. Este concepto se diferencia del término "adaptaciones" utilizado tradicionalmente en el sistema educativo, el cual implica que el alumno debe ajustarse a la escuela, en lugar de que sea la escuela la que se adapte para apoyar al estudiante (Cobeña).

El término "apoyo" engloba todas las modificaciones que las escuelas implementan para asegurar la participación plena y el aprendizaje efectivo de los estudiantes con discapacidad.

Los apoyos pueden ser de variados tipos:

Apoyos comunicacionales: aseguran que todas las formas de comunicación utilizadas por los estudiantes sean activamente empleadas en los procesos de enseñanza e interacción. Se deben considerar el Braille, la Lengua de Señas Argentina y otras formas de comunicación aumentativo-alternativas (Cobeña).

Apoyos materiales: incluyen tanto las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la tecnología asistiva, como cualquier ajuste del entorno y los materiales de trabajo que elimine las barreras para la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad (Cobeña).

Apoyos en recursos humanos: abarcan a todos los miembros de la comunidad escolar que pueden participar en la planificación y desarrollo de clases en aulas inclusivas. Esto puede incluir recursos de la sociedad civil, equipos externos, así como profesionales como los Maestros de Apoyo a la Integración, Acompañantes Personales No Docentes (APND), Maestros de Apoyo Pedagógico, Maestros de Apoyo Psicológico (MAP), Asistentes Celadores, Intérpretes de Lengua de Señas, entre otros (Cobeña).

Apoyos centrados en la enseñanza: se refieren a todas las estrategias y decisiones didácticas tanto en la planificación como en el desarrollo de clases en aulas inclusivas (Cobefia).

¿Por qué existen diferencias entre las personas?

Se puede decir que los factores que hacen que todos seamos distintos generalmente se dividen en dos grandes categorías: factores genéticos y factores ambientales.

La herencia se refiere al proceso mediante el cual se transmiten las características físicas y psicológicas de padres a hijos. Los genes, que están compuestos de ácido desoxirribonucleico (ADN) se encuentran en los cromosomas de cada célula del cuerpo, son las unidades básicas de la herencia. El ADN tiene una estructura de escalera enroscada, donde cada segmento está formado por dos de los cuatro elementos básicos del nitrógeno. El orden y número de estos pares de elementos determinan el código genético. Los procesos aleatorios de clasificación y cruzamiento aseguran una gran variabilidad genética en las personas, excepto en el caso de los gemelos idénticos, que comparten la misma composición genética por proceder del mismo óvulo fertilizado. La mayoría de las características humanas son influenciadas por múltiples pares de genes, no solo por un único par.

Por otro lado, el ambiente está compuesto por todos los estímulos a los que responde un organismo, y se distingue entre condiciones ambientales intraorgánicas (intra e intercelulares) y extraorgánicas (prenatales, perinatales y postnatales).

En las primeras décadas del siglo XX, las ciencias sociales fueron dominadas por el debate conocido como "nature versus nurture", que buscaba determinar la influencia relativa de la herencia y del ambiente en las diferencias individuales y grupales. Este debate a menudo se polarizó por razones ideológicas en detrimento de la evidencia científica. Hoy en día, se reconoce que prácticamente todas las características humanas están influenciadas por ambos factores de manera interactiva. En su versión contemporánea, el debate se centra en comprender qué factor contribuye más a la variación de los rasgos. Sin embargo, dado que la influencia de uno depende de la contribución del otro, es más pertinente considerar cómo interactúan y se complementan en lugar de preguntarse cuál tiene una contribución proporcional exacta.

Además de este factor genético nuestro desarrollo puede ser influenciado por factores ambientales, los cuales se pueden relacionar con:

- **Economía:** se conoce que situaciones familiares de escasos recursos comprometen el curso de vida y desarrollo integral de una persona.

- **Factor familiar:** Los niños y niñas exploran el mundo principalmente a través de su entorno familiar. A medida que crecen, comienzan a interactuar y comportarse en su entorno, y perciben situaciones desde la influencia de su familia. Durante los primeros años de vida, el vínculo entre el niño y sus padres o cuidadores es muy importante. Este vínculo se manifiesta en las interacciones diarias, como el uso del lenguaje, la lactancia, el contacto físico afectuoso, así como en actividades como leer cuentos, cantar y jugar juntos. Estos estímulos, si son duraderos en el tiempo, juegan un papel importante en el desarrollo emocional del niño, la formación de su identidad, su autoestima y en establecer una conexión segura con los adultos. Esto permite al niño explorar el mundo exterior con la confianza de que siempre será recibido de manera cálida y satisfactoria tanto física como emocionalmente. (Tuñón and González p. 59)
- **Estilos de crianza y procesos de socialización en diversos contextos sociales y emocionales:** Los procesos de crianza y socialización son aspectos fundamentales de la vida diaria. Estos procesos se evalúan mediante indicadores de estímulo emocional, social e intelectual, que ayudan a identificar el "clima social" dentro del entorno familiar, donde se desarrollan prácticas y hábitos primarios (Tuñón and González p 58). Estos indicadores incluyen:
 1. el festejo del cumpleaños;
 2. compartir cama para dormir;
 3. historias que nos cuentan; y
 4. la inclusión en centros de desarrollo infantil.

Estos indicadores ofrecen una visión del entorno social de oportunidades en el que los niños y niñas desarrollan su individualidad, identidad y autoestima. Además, también permiten observar los estilos de crianza o educativos mediante los cuales los padres gestionan el comportamiento de sus hijos.

1. "penitencias",
2. "retarlos en voz alta",
3. "violencia física (golpes, cachetazos)" u
4. "agresiones verbales" (Tuñón and González p 59).

Estos indicadores nos permiten tener idea de la crianza que ha recibido la persona en la relación que construyen con sus padres y que estas tienen consecuencias en la representación que tiene cada persona de sí mismo y en las características de los vínculos que establece con los demás.

Con el fin de evaluar las desigualdades sociales, se sugiere examinar los indicadores de socialización y crianza considerando factores ambientales tanto objetivos como subjetivos. Entre los factores objetivos se encuentran:

1. las características del espacio socio-residencial;
2. el tipo de configuración familiar; l
3. a situación socio-ocupacional de la madre;
4. y la cantidad de niños menores de 6 años en el hogar.

Mientras que entre los factores subjetivos se incluyen indicadores que reflejan la percepción de la salud psicológica de la madre, dado que, generalmente, ella es el adulto que más influye en la interacción con el niño durante los primeros años de vida. Estos indicadores abarcan: la percepción de control externo, la satisfacción con sus propias capacidades, el malestar psicológico, los proyectos personales y el apoyo social (Tuñón and González p 58).

1.7 Hacia una Educación Secundaria Inclusiva.

El nivel secundario en la educación tiene como objetivo central preparar a los jóvenes para una vida autónoma y para enfrentar los retos del mundo adulto, tanto en el ámbito personal como en el laboral. En este sentido, las estrategias pedagógicas juegan un papel clave, no sólo para consolidar los aprendizajes básicos adquiridos previamente, sino también para desarrollar habilidades cognitivas, sociales y comunicativas que les permitan a los estudiantes resolver los problemas de la vida diaria. Estas estrategias deben ser flexibles, adaptadas a la diversidad del alumnado y promover una enseñanza transversal que facilite una integración significativa de los contenidos en las distintas áreas de conocimiento. Asimismo, la transición hacia la vida adulta debe estar marcada por un enfoque inclusivo, donde el bienestar físico y emocional sea prioritario para favorecer la participación activa en la comunidad.

1.8 Estrategias pedagógicas nivel secundario.

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela en este nivel es capacitar a los jóvenes para una vida y un trabajo lo más autónomos posible. La escuela debería prever cómo favorecer la transición a la vida adulta. Facilitar la madurez y la capacitación, hasta donde sea posible, en todas las áreas del desarrollo, el aprendizaje funcional de estrategias/conductas adaptativas, habilidades cognitivas, sociales y comunicativas, útiles para “resolver” problemas de la vida diaria (DGE, 2018). En la etapa de transición a la vida

adulta, la propuesta curricular pretende conseguir, sobre la base del bienestar físico y emocional de los alumnos, el mayor grado de integración y participación en la comunidad. Los contenidos de esta etapa se organizan sobre dos ejes principales: la consolidación y el progreso de aprendizajes básicos que ya han sido trabajados en las etapas anteriores, relacionados con la identidad, la autonomía personal, y la formación en tareas de la vida diaria y la vida laboral. Aprendizajes útiles y pertinentes, que satisfagan las necesidades de la vida diaria de la persona con discapacidad (DGE, 2018).

Muchas de las estrategias de planificación docente y metodológicas que se utilizan en la etapa de Nivel Primario también pueden ser utilizadas en el Nivel Secundario, incorporando actividades que permitan distintos grados de exigencia y diferentes posibilidades de ejecución y expresión. Una característica particular es la necesidad de transversalizar áreas y contenidos, logrando así asociar materias afines. Esto permitirá:

- Asociar explícitamente información e integrar para favorecer la comprensión y el aprendizaje.
- Incrementar la significatividad de los contenidos.
- Encontrar áreas concretas de aplicación funcional de lo aprendido.
- Las adecuaciones de contenidos en dicho nivel se ven posibilitadas a partir de concebir un currículo más abierto y flexible que permita la adecuación a los estudiantes, como una estrategia pedagógica en el quehacer de los profesores del nivel en vistas a generar procesos de enseñanza y aprendizaje individualizados. En consonancia, para generar una planificación docente, desde el enfoque de diseño universal del aprendizaje, pueden implementarse proyectos que atraviesen e involucren diversas áreas de contenidos curriculares. Los objetivos y contenidos han de orientarse transversalmente al desarrollo de conductas adaptativas y habilidades socioemocionales.

Dicha planificación didáctica se enmarca dentro de la Resolución del Consejo Federal de Educación 330/2017 “Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA)”, destinada a todo el sistema educativo de Nivel Secundario, que establece como eje central:

“brindar las dimensiones necesarias para repensar el actual modelo escolar basado en la enseñanza por disciplinas y transitar progresivamente hacia propuestas escolares renovadas. Propone una transformación multidimensional y sistémica que garantice el derecho a la educación a través de trayectorias escolares continuas, completas y significativas, que promuevan en los/las estudiantes oportunidades para pensar, comprender en profundidad la realidad, dando sentido a los aprendizajes e impulsando el compromiso con la transformación de su entorno” (DGE, 2018).

1.9 Metodología didáctica.

Se propone modificar la metodología educativa para fomentar la participación activa, la reflexión, el diálogo y la colaboración. Estos cambios son fundamentales para enseñar desde una perspectiva inclusiva y diversa. Algunas estrategias claves serían: (Jimenez et al.32)

1. **Observación reflexiva:** Consiste en observar imparcialmente situaciones para luego reflexionar desde diversas perspectivas y construir significados propios, ya sea de manera individual o grupal.
2. **Aprendizaje-servicio:** Permite aprender a través de experiencias de servicio comunitario significativas, complementadas con espacios de reflexión.
3. **Investigación-acción:** Vincula la investigación, la acción y la formación para mejorar el currículum, la enseñanza y el aprendizaje a través de un proceso reflexivo sobre la práctica propia.
4. **Investigación etnográfica mediante historias de vida:** Facilita comprender ideas individuales y configurar concepciones colectivas, fortaleciendo la identidad personal y profesional mediante el estudio de narraciones que reflejan la realidad.
5. **Intercambio de experiencias educativas:** Crea espacios para contrastar ideas, actualizar competencias y promover la comunicación a través del intercambio y debate sobre experiencias educativas.
6. **Role playing:** Simula experiencias prácticas desde diferentes perspectivas para reflexionar sobre la realidad educativa y fomentar la empatía.
7. **Aprendizaje colaborativo:** Promueve el contraste de puntos de vista, la generación de conocimientos y la comunicación mediante actividades grupales orientadas a metas comunes. Métodos destacados incluyen el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el aprendizaje orientado a proyectos y el método de casos.
8. **Estudio de casos:** Facilita la reflexión y asentamiento de conocimientos a través del análisis de situaciones problemáticas reales en contextos educativos.
9. **Comunidades de aprendizaje:** Establece relaciones colaborativas, construye una cultura pedagógica compartida y desarrolla procesos de investigación sobre la práctica educativa, mediante proyectos como grupos interactivos y tertulias dialógicas.

Este enfoque metodológico busca transformar tanto el ámbito educativo como social a través de prácticas innovadoras que promuevan la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

1.10 Competencias a desarrollar.

Varios estudios actuales destacan las habilidades que los educadores deben desarrollar mediante programas de formación en educación inclusiva:

1. En primer lugar, destacan las competencias pedagógicas-didácticas, dirigidas a promover una adecuada gestión del currículum escolar para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Incluye competencias relacionadas con la capacidad de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, seleccionar y presentar contenidos desde un enfoque globalizador, gestionar metodologías activas, adaptación y adecuación de materiales, tutorizar, etc.
2. En segundo lugar, las competencias de liderazgo, dirigidas a contribuir al desarrollo de propuestas inclusivas e innovadoras en los centros escolares. Incluye competencias relacionadas con la capacidad para la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la negociación, la orientación, la comunicación y el diálogo, el liderazgo, etc.
3. En tercer lugar, las competencias de gestión de grupo de aprendizaje colaborativo, dirigidas a potenciar el aprendizaje colaborativo entre iguales. Incluye competencias relacionadas con la capacidad para gestionar metodologías de trabajo didáctico y tareas de aprendizaje desde un enfoque colaborativo.
4. En cuarto lugar, las competencias de reflexión e investigación. Incluye competencias relacionadas con la capacidad de deliberación, indagación, construcción del propio conocimiento, innovación, etc.
5. En quinto lugar, las competencias interactivas, dirigidas a favorecer los intercambios y relaciones que posibiliten el conocimiento entre iguales. Incluye competencias relacionadas con la capacidad de comunicación, diálogo, escucha activa, interrelacionarse, etc.
6. En sexto lugar, las competencias éticas, dirigidas a fortalecer el desarrollo personal y profesional del profesorado desde una dimensión ética. Incluye competencias relacionadas con la capacidad de compromiso, responsabilidad, motivación por la mejora educativa, formación permanente, etc.
7. En séptimo lugar, las competencias sociales, dirigidas a fomentar las relaciones sociales. Incluye competencias relacionadas con la capacidad de trabajo con agentes educativos (familias, comunidad, otros profesionales...), empatía, asertividad, etc.

8. En octavo lugar, las competencias tecnológicas, dirigidas a promover el conocimiento de las TIC, así como su uso como herramienta para favorecer el acceso y la participación de todos los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Incluye competencias relacionadas con la adaptación de la enseñanza, la participación activa, etc., a través de las TIC (Jimenez et p. 31).

9. Asimismo, resulta importante considerar que el Certificado Único de Discapacidad (CUD) no debe entenderse únicamente como un documento administrativo, sino como una herramienta que permite visibilizar derechos y la necesidad de implementar apoyos. Desde un enfoque social de la discapacidad, se reconoce que las limitaciones surgen de la interacción con barreras del entorno, y no solo de condiciones individuales. En este sentido, el CUD representa un instrumento que promueve ajustes razonables para garantizar el acceso y la participación plena de los estudiantes con discapacidad (ANDIS, 2023; Ley 25.504; Ley 26.378).

Para sintetizar, este capítulo explora la discapacidad como una construcción social, enfatizando que no se trata solo de deficiencias individuales, sino de barreras impuestas por el entorno. Se presenta el modelo social como clave para fomentar la inclusión, destacando que las personas con discapacidad son titulares de derechos humanos, no solo beneficiarias de asistencia.

Se distingue entre integración, que requiere que el individuo se ajuste al sistema, e inclusión, que valora las diferencias individuales y exige que el sistema se adapte a todos los estudiantes. Además, se aborda la necesidad de apoyos escolares para facilitar la inclusión efectiva y se reconoce que las diferencias entre las personas son influenciadas tanto por factores genéticos como ambientales.

A su vez se recalca que la educación secundaria busca preparar a los jóvenes para una vida autónoma, promoviendo habilidades cognitivas, sociales y comunicativas en un contexto inclusivo y de bienestar. Las estrategias pedagógicas deben ser flexibles, adaptadas a la diversidad, y permitir un aprendizaje orientado a la integración social y laboral.

La metodología didáctica inclusiva fomenta la participación activa y colaborativa mediante enfoques como la observación reflexiva, el aprendizaje-servicio y el trabajo en equipo, promoviendo una educación adaptada e integral.

Además, es esencial que los docentes desarrollen competencias claves, tales como habilidades pedagógicas, liderazgo, manejo de la diversidad, ética, y uso de tecnologías,



para asegurar una enseñanza inclusiva que facilite el acceso igualitario y la integración de todos los estudiantes

En el próximo capítulo, se profundizará en el contexto escolar, centrándose en la evolución de las relaciones sociales durante la adolescencia. Se discutirá cómo la influencia de los amigos y la familia impacta el comportamiento de los adolescentes dentro del entorno escolar, y cómo un ambiente positivo puede fomentar la inclusión y la convivencia entre los estudiantes.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO ESCOLAR EN ADOLESCENTES

2.1 Contexto escolar en adolescentes.

En este capítulo, se abordará la evolución de las relaciones sociales durante la adolescencia, explorando cómo las dinámicas familiares y las interacciones con los amigos influyen en la percepción y el comportamiento de los adolescentes en su entorno escolar. Este capítulo verá la transición del rol de los padres a la influencia significativa de los amigos, destacando cómo ambos contextos afectan el desarrollo emocional y social de los adolescentes.

Se discutirá cómo los adolescentes, a medida que pasan más tiempo con sus pares, mantienen una conexión crucial con sus familias y cómo las habilidades y comportamientos aprendidos en el hogar se trasladan a las relaciones con sus compañeros. Además, se analizarán los factores que contribuyen a un ambiente escolar positivo y cómo este entorno puede promover la inclusión y la convivencia efectiva.

Finalmente, se examinará la influencia de los amigos en las conductas de los adolescentes, tanto positivas como negativas, y cómo estas relaciones pueden impactar la percepción y aceptación de compañeros con discapacidad.

2.2 Evolución social: de la familia a los compañeros de escuela.

Los padres suelen preocuparse de que durante la adolescencia sus hijos se distancien de ellos y sean más influenciados por sus amigos y un entorno externo. Sin embargo, en la presente quiero hacer mención a cómo interactúan las relaciones entre padres y amigos durante la adolescencia.

En la etapa adolescente solemos pasar por un período que implica un cambio hacia pasar más tiempo con amigos, decidir actividades y lugares juntos, lo que influye en las decisiones personales del adolescente, como la elección de ropa. Aunque los padres continúan teniendo la responsabilidad última sobre sus hijos, es crucial reconocer que ambos contextos de desarrollo, familiar y social, no son tan diferentes como a veces se perciben.

Los adolescentes llevan consigo una historia previa que influye en su desarrollo, incluso cuando experimentan cambios significativos durante la pubertad. Los modelos de apego formados en los primeros años de vida, basados en la atención y afecto recibidos, juegan un papel crucial. Aquellos con un apego seguro tienden a confiar en los demás y establecer relaciones positivas, mientras que los que tienen un apego inseguro pueden enfrentar desafíos en sus relaciones interpersonales (Oliva Delgado)

Además, la teoría del aprendizaje social sugiere que las habilidades y comportamientos aprendidos en el entorno familiar se aplican también en las interacciones con sus pares. Esto resalta la importancia de proporcionar oportunidades para que los adolescentes practiquen estas habilidades en sus relaciones amistosas. Investigaciones muestran que los adolescentes que perciben apoyo afectivo y autonomía por parte de sus padres tienden a tener relaciones más íntimas y de calidad con sus compañeros (Oliva Delgado).

A pesar de que los adolescentes pasan más tiempo con amigos durante esta etapa, los padres siguen siendo una figura central y segura a la que acudir en momentos difíciles. La influencia positiva de los padres y amigos en el desarrollo adolescente sugiere una continuidad entre ambos contextos, contribuyendo a un desarrollo emocional y social saludable.

En resumen, aunque los amigos o compañeros de escuela ganan influencia durante la adolescencia, los padres siguen siendo un recurso crucial para los adolescentes, proporcionando apoyo emocional y orientación en momentos decisivos.

2.3 Adolescencia.

Es fundamental reconocer que el desarrollo de los jóvenes entre 12 y 18 años abarca tanto hitos físicos como cognitivos.

Durante esta etapa, los adolescentes adquieren la capacidad de:

- Comprender conceptos abstractos, incluyendo matemáticas avanzadas y desarrollar filosofías morales sobre derechos y privilegios.
- Establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, aprendiendo a compartir su intimidad sin sentirse inseguros o cohibidos.
- Avanzar hacia una visión más madura de sí mismos y de su propósito en la vida.
- Cuestionar valores anteriores sin perder su identidad.

Desarrollo Físico

Durante la adolescencia, los jóvenes experimentan numerosos cambios que los conducen a la madurez física. Los primeros cambios de la pubertad se manifiestan con la aparición de características sexuales secundarias.

Niñas:



Las niñas pueden comenzar a desarrollar los senos a partir de los 8 años, con un desarrollo completo que se logra entre los 12 y 18 años. El crecimiento del vello púbico, axilar y de las piernas suele iniciarse alrededor de los 9 o 10 años y alcanza su patrón adulto entre los 13 y 14 años. La menarquia, o el inicio de los períodos menstruales, generalmente ocurre alrededor de dos años después de la aparición inicial de los senos y el vello púbico, pudiendo comenzar desde los 9 años hasta los 16. La edad promedio de inicio de la menstruación en Estados Unidos es aproximadamente a los 12 años. El crecimiento rápido en estatura alcanza su pico alrededor de los 11 años y medio y disminuye alrededor de los 16 años.

Niños:

Los niños pueden notar un aumento en el tamaño del escroto y los testículos desde los 9 años, seguido por el agrandamiento del pene. Hacia los 17 o 18 años, sus genitales suelen tener el tamaño y la forma de los genitales adultos. El crecimiento del vello púbico, así como el de la axila, piernas, pecho y cara, comienza alrededor de los 12 años y llega a su patrón adulto aproximadamente entre los 17 y 18 años. A diferencia de las niñas, los niños no inician la pubertad con un evento repentino, como la menstruación; en ellos, las emisiones nocturnas marcan el comienzo de la pubertad, ocurriendo normalmente entre los 13 y 17 años, con un promedio de 14 años y medio. El cambio de voz en los varones se produce al mismo tiempo que el crecimiento del pene, y las emisiones nocturnas coinciden con el pico de crecimiento en estatura. El crecimiento rápido en estatura alcanza su máximo alrededor de los 13 años y medio y disminuye hacia los 18 años.

Comportamiento

Los cambios físicos rápidos y repentinos que experimentan los adolescentes pueden llevarlos a sentirse inseguros y preocupados por su imagen corporal. Es común que realicen comparaciones entre ellos y sus compañeros.

Estos cambios no siempre ocurren de manera uniforme, lo que puede causar que los adolescentes se sientan incómodos con su apariencia y su coordinación física. Las niñas, por ejemplo, pueden experimentar ansiedad si no están preparadas para el inicio de la menstruación, mientras que los niños pueden preocuparse por no entender el proceso de las emisiones nocturnas.

Durante la adolescencia, es normal que los jóvenes busquen separarse de sus padres y formar su propia identidad. Esto puede suceder sin conflictos en algunas familias, pero en

otros casos puede generar tensiones, especialmente cuando los padres intentan mantener el control.

A medida que se distancian de sus padres, los amigos adquieren una mayor importancia. El grupo de compañeros puede convertirse en un refugio seguro, donde los adolescentes pueden explorar nuevas ideas. En la adolescencia temprana, estas amistades suelen ser no románticas y pueden incluir "pandillas" o clubes, donde los miembros tienden a comportarse y vestirse de manera similar, estableciendo códigos y rituales comunes.

A medida que los adolescentes ingresan a la adolescencia media (de 14 a 16 años), sus grupos de amigos pueden incluir relaciones románticas. Durante esta etapa, sienten la necesidad de explorar su identidad sexual y de sentirse cómodos con su cuerpo y sus sentimientos. Aprenden a expresar y recibir intimidad, y aquellos que no tienen estas experiencias pueden enfrentar dificultades para establecer relaciones íntimas en la adultez.

Los adolescentes a menudo exhiben comportamientos que refuerzan ciertos mitos asociados a esta etapa. Uno de estos mitos es la creencia de que están constantemente "en el centro de atención", lo que puede parecer, sobre todo para los adultos, un signo de egocentrismo extremo o incluso paranoia. Otro mito común es la idea de que "eso nunca me sucederá, sólo a las demás personas", refiriéndose a situaciones de riesgo como embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, o accidentes automovilísticos causados por el consumo de alcohol o drogas.

2.4 Creando entornos positivos.

Los centros educativos no deben ser solo un buen lugar para aprender, sino que también deben constituir un entorno acogedor para el alumnado y el profesorado, donde vivir y aprender a vivir.

La escuela tiene el deber de facilitar la integración de los estudiantes y también juega un papel crucial en el desarrollo personal y social de los adolescentes. Sin embargo, es fundamental recordar que el futuro de cada sujeto debe ser principalmente responsabilidad de la familia, que constituye su núcleo esencial. Por lo tanto, es esencial trabajar juntos, la relación entre la familia y la escuela será efectiva siempre que ambos asuman sus responsabilidades y se enfoquen en el bienestar del menor (Oliva Delgado)

Debido a esto, considero importante tener en cuenta el "clima social" que se establece dentro de la institución educativa. Este clima se basa en las percepciones compartidas por los miembros de la comunidad escolar, las cuales tienden a ser relativamente estables en el tiempo y tienen un potencial significativo. Se suele asumir que estas percepciones influyen

tanto en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes como en su desarrollo socioemocional. Muchos educadores implícitamente ven el clima escolar como positivo o negativo en términos generales. Sin embargo, es importante entender que el clima escolar es multifacético y no se puede suponer que todos los aspectos, como la calidad percibida de las relaciones entre profesores y estudiantes o entre los propios estudiantes, sean uniformes. Por lo tanto, la evaluación del clima escolar debe ser multidimensional, abarcando diversos procesos que son potencialmente relevantes para explicar la experiencia psicológica tanto de los estudiantes como del personal docente dentro del entorno escolar (Oliva Delgado).

En este caso, enfocaré el protagonismo a la percepción del alumnado, ya que son dichas vivencias psicológicas las que están íntimamente relacionadas con el desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Según estudios realizados (Oliva Delgado) los estudiantes en general perciben el clima social, en su mayoría, satisfactorio con las relaciones entre compañeros durante la educación secundaria, a pesar de que esta percepción tiende a deteriorarse durante la trayectoria educativa debido a cambios en las prácticas educativas y mayores demandas curriculares. Dichos estudios sugieren que factores como el contexto socioeconómico influyen tanto en los resultados académicos como en el clima social escolar. Por ello, es de esperar que aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos relacionados con el contexto escolar tendrán mejor desarrollo y competencia.

Según Alfredo Oliva (Oliva Delgado) desde la lógica del desarrollo positivo adolescente, la escuela como contexto en sí mismo puede constituir un entorno promotor no solo de la eficacia escolar en los resultados académicos, sino del desarrollo adolescente positivo si se dan una serie de condiciones o activos. en la siguiente propuesta,

1. La creación de un “ambiente positivo” que represente un clima cálido y seguro como base para la convivencia en el centro. El centro educativo debe ser un entorno que contribuya a una experiencia física y psicológica de seguridad del adolescente, y que sea la plataforma para el propio desarrollo personal y para el establecimiento de relaciones constructivas y positivas con los iguales y con los educadores (Oliva Delgado, p. 59).

2. El establecimiento de vínculos con la escuela. Aunque la escuela es un contexto que favorece enormemente el desarrollo de las relaciones con iguales, debe además promover vínculos positivos con los educadores del centro, que sean construidos a través de una relación afectuosa y sostenida adulto-joven. Todo ello contribuye a la denominada conexión o vinculación con la escuela, reflejada en el desarrollo del sentido de pertenencia al propio centro tanto por parte del alumnado como del profesorado (Oliva Delgado p. 59).

3. La construcción de un entorno educativo estructurado, organizado y coherente. Un entorno así presupone la existencia de una comunidad educativa en el profesorado, la cual se traduce en una guía clara para la regulación del comportamiento del alumnado dentro del centro. Ello contribuirá no solo al ajuste y adaptación del alumnado, sino también a la promoción de conductas positivas en el adolescente, a partir de unas metas educativas compartidas y unas expectativas claras sobre las normas y valores promovidos en el centro educativo (Oliva Delgado p. 59).

4. La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias y el empoderamiento. Por un lado, en el centro educativo se debe contemplar el dar oportunidades para el empoderamiento del adolescente, que supongan para el alumnado la posibilidad de participación y coliderazgo en diversas actividades y programas desarrollados. Estas experiencias generan una percepción de influencia en la vida del centro por parte de los adolescentes (Oliva Delgado p. 59).

Por otro lado, desde la perspectiva de la promoción de la salud, la escuela tiene la responsabilidad de garantizar que se implementen programas que fomenten el desarrollo de habilidades personales y socioemocionales esenciales para que los adolescentes puedan enfrentar esta etapa de manera exitosa. Esto, a su vez, contribuye significativamente a la formación integral de los estudiantes.

En resumen, una escuela con estos rasgos positivos no solo promueve buenos resultados académicos, sino que constituye un contexto promotor del desarrollo adolescente positivo, a la vez que protector de los problemas en la adolescencia.

2.5 La influencia social de los amigos en la adolescencia.

Se ha mencionado anteriormente en este trabajo que las relaciones entre adolescentes y sus pares no se desarrollan en un vacío, sino que son parte de un entorno más amplio que incluye a la familia, los maestros, los amigos y la pareja. Desde temprana edad, los adolescentes aprenden patrones de relación que influyen cómo eligen a sus amigos y cómo se comportan en grupos sociales. Este proceso de selección implica que los jóvenes buscan amigos que compartan intereses y características similares, como preferencias por ciertos hobbies o comportamientos específicos.

Una vez que se forman estos grupos de amigos con intereses comunes, la influencia mutua entre ellos refuerza estas similitudes a lo largo del tiempo. Además, existe un proceso de "deselección" donde los adolescentes pueden alejarse de amigos cuyas acciones ya no coinciden con las suyas. A veces, los adolescentes también sobreestiman la semejanza de comportamientos entre ellos y sus amigos (Oliva Delgado, p. 79).

Estos procesos no son nuevos y fueron descritos hace más de 30 años. Explican por qué algunos adolescentes pueden verse involucrados en conductas desviadas y formar grupos de amigos similares. Por ejemplo, un adolescente interesado en experimentar con drogas buscará amigos que compartan esa inclinación, y juntos pueden sentirse más cómodos para explorar estas conductas (Oliva Delgado, p. 80).

Aunque se ha estudiado principalmente en relación con el consumo de sustancias, estos procesos también pueden influir en comportamientos positivos. Por ejemplo, investigaciones sugieren que los adolescentes que se relacionan con amigos felices tienden a ser más felices ellos mismos con el tiempo (Oliva Delgado, p. 80).

En resumen, la evidencia sugiere que los amigos pueden influir tanto en comportamientos positivos como en conductas desviadas, pero es más probable que socialicen hacia comportamientos socialmente aceptados. Por lo tanto, aunque el concepto de "malas compañías" puede no ser totalmente preciso, es importante para padres y cuidadores entender el papel significativo que juegan los amigos en el desarrollo adolescente y estar atentos para fomentar entornos positivos y saludables desde temprana edad.

2.6 Convivencia e inclusión

Al hablar de "convivencia", se hace referencia a las interacciones y relaciones que se desarrollan entre individuos en el entorno educativo, específicamente en el ámbito escolar, donde se comparte un espacio y tiempo común durante el proceso de aprendizaje.

La idea de inclusión en nuestra época se presenta como una esperanza para resolver problemas sociales profundos, pero enfrenta desafíos arraigados en la complejidad humana y en las estructuras sociales. A pesar de hablar de igualdad, cada vez vemos más divisiones en la sociedad debido a la creciente desigualdad en la que las mismas personas contribuyen. (Rocha, 2022)

Se puede observar que muchas personas tienen una actitud particular a la hora de recibir y relacionarse con una persona con discapacidad o problemáticas subjetivas graves, esto suele causar la imagen de lo "diferente" que, a mi entender, es una de las razones más importantes por las cuales ciertas prácticas de inclusión educativa no llegan a prosperar.

Muchas frases, miradas, opiniones, entre otras actitudes circulan por los espacios educativos de forma manifiesta o latente que pueden llegar a obstaculizar el ingreso de cualquier persona a un mundo escolar en común. Lo cierto es que no podemos culpar a nadie por tener ese sentimiento mientras este tenga un origen inconsciente, es decir, mientras no se trate de un pensamiento creado por una resistencia consciente. Por ello necesitamos indagar mucho más acerca de esa emoción tan particular de no poder recibir y

alojar algo a diferencia del otro. Si el verdadero problema de la inclusión educativa se debe a la actitud humana de segregar lo diferente y a la falta de sensibilidad por la realidad que el otro vive, deberemos indagar en las génesis de esos sentimientos con el objetivo de intentar comprenderlos para un mejor abordaje de esos obstáculos (Rocha, 2022).

Entendemos que las mayores dificultades se juegan ahí, en los problemas que obturan la convivencia. Por eso, sostengo la siguiente idea:

“al igual que un cimiento es la primera base que se construye para poder edificar una casa, la convivencia es el sustento más sólido para que la inclusión sea posible: sin convivencia no hay inclusión verdadera, sin convivencia la inclusión se desmorona rápidamente.” (Rocha, 2022, p. 51).

No todas las personas reaccionan de la misma manera ante una imagen diferente, algunas muestran compasión y amabilidad, mientras que otras puede que expresan rechazo. Desde un punto de vista psicológico, este rechazo puede surgir como una reacción automática ante algo que les causa preocupación o miedo, incluso sin que se den cuenta de ello. (Rocha, 2022).

Este tipo de sentimientos también lo podemos encontrar ante algo que desconocemos.

Sería adecuado poder trabajar algunos de estos aspectos inconscientes y hacerlos conscientes para poder empezar un cambio en la sociedad y poder concientizar a las personas.

Esto tiene un efecto positivo ya que concientizar es hacer familiar algo que, por alguna razón, se ha vuelto extraño, es decir, no familiar. El propósito es ayudar a la gente a entender y analizar algo que desconoce o teme, algo que resulta difícil de aceptar o comprender completamente. Las campañas de concientización buscan explicar qué es la discapacidad para desmitificar ideas equivocadas, reducir la exclusión y promover la convivencia. Cuanto más familiarizados estemos con el tema, menos miedo o preocupación sentiremos al respecto (Rocha, 2022).

Al concientizar y ver desde otras perspectivas estos aspectos de ser “diferente” se promoverá la inserción en grupos de pertenencia.

Este capítulo explora cómo las relaciones sociales de los adolescentes en el contexto escolar evolucionan desde la influencia familiar hacia la de los amigos, afectando su desarrollo emocional y social. Aunque los padres siguen siendo un apoyo crucial, los amigos ganan protagonismo. Además, se analiza el impacto de un ambiente escolar positivo en la inclusión y convivencia, destacando la importancia de un clima escolar favorable para el desarrollo de relaciones saludables y la aceptación de compañeros con discapacidad.



Por último, se resalta que los amigos pueden influir tanto en comportamientos positivos como en conductas desviadas, lo que subraya la relevancia de promover entornos sociales que fomenten la inclusión y la comprensión, especialmente hacia personas con discapacidad. La convivencia y el trabajo conjunto entre familia y escuela son claves para lograr un entorno educativo inclusivo.

A continuación, se presenta el capítulo que describe la fase metodológica de la investigación. Esta etapa permitió organizar el trabajo de manera ordenada y clara, lo que ayudó a obtener datos válidos y confiables sobre cómo los adolescentes perciben la inclusión de compañeros con discapacidad en la escuela.

II. FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Fase metodológica

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico de la investigación, el cual se sustenta en una estrategia cuantitativa. Se describen las preguntas de investigación, los objetivos, las hipótesis, el diseño adoptado, las variables e indicadores, así como la población, la muestra y el instrumento de recolección de datos. Esta fase permitió obtener información relevante sobre la percepción de los adolescentes respecto a la inclusión de compañeros con discapacidad en el entorno escolar.

3.2 Enfoque cuantitativo

Este enfoque comienza con una idea que se va delimitando, de la cual se derivan los objetivos y las preguntas de investigación. Posteriormente, se revisa la literatura existente y se construye un marco teórico. A partir de las preguntas de investigación, se formulan hipótesis y se identifican variables. Luego, se diseña un plan para probar las hipótesis, se miden las variables en un contexto específico, y se analizan los datos obtenidos, generalmente mediante métodos estadísticos. Finalmente, se extraen conclusiones sobre las hipótesis (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 5).

El enfoque cuantitativo se caracteriza por lo siguiente:

1. Se plantea un problema de estudio bien delimitado y específico, con preguntas concretas.
2. Tras plantear el problema, se revisa la literatura previa y se construye un marco teórico que guía la investigación. A partir de este marco, se formulan hipótesis que se someterán a prueba mediante los diseños de investigación apropiados.
3. Las hipótesis se generan antes de la recolección y análisis de los datos.
4. La recolección de datos se basa en la medición de las variables, siguiendo procedimientos estandarizados aceptados por la comunidad científica. Estos procedimientos garantizan la credibilidad de la investigación.
5. Los datos obtenidos a través de mediciones se expresan en forma numérica y se analizan mediante métodos estadísticos.
6. Se busca un control riguroso para descartar explicaciones alternativas y minimizar el error, confiando en la experimentación y en las pruebas de causa-efecto.
7. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las hipótesis y estudios previos, integrando los resultados en el conocimiento existente.
8. La investigación es lo más objetiva posible, evitando que el investigador influya en los resultados.

9. Los estudios cuantitativos siguen un proceso estructurado y predecible, donde las decisiones clave se toman antes de la recolección de datos.
10. Se busca generalizar los resultados de la muestra a una población mayor y garantizar la replicabilidad de los estudios.
11. La finalidad es explicar y predecir los fenómenos investigados, identificando regularidades y relaciones causales.
12. Si se siguen correctamente los procedimientos, los datos generados serán válidos y confiables, contribuyendo al conocimiento.
13. Este enfoque utiliza el razonamiento deductivo, partiendo de la teoría y formulando hipótesis para probar.
14. Se busca identificar leyes universales y causales.
15. La investigación cuantitativa se enfoca en la realidad externa al individuo, proporcionando una visión objetiva de la realidad.

3.3. Preguntas de investigación

El recorrido de esta investigación se guió a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo perciben los adolescentes la presencia de compañeros con discapacidad en su entorno escolar?
- ¿Cuáles son las actitudes predominantes de los adolescentes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad?
- ¿Qué factores influyen en la percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar?

3.4. Objetivos:

El objetivo general fue analizar la percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar, identificando factores que influyen en esta percepción y sus implicaciones para la promoción de la inclusión y la convivencia en el ámbito educativo.

De manera específica, se plantean los siguientes objetivos:

- Describir la percepción de los adolescentes hacia los compañeros con discapacidad en términos de aceptación, amistad y participación en actividades escolares.
- Identificar los factores sociales, culturales y familiares que influyen en la percepción de los adolescentes sobre la inclusión de compañeros con discapacidad.
- Observar las actitudes y comportamientos de los adolescentes hacia la inclusión social de compañeros con discapacidad, incluyendo como la disposición a colaborar, apoyar y relacionarse con ellos.

- Proponer recomendaciones para promover una mayor inclusión social y convivencia entre los adolescentes, fomentando actitudes más positivas y comportamientos de apoyo hacia compañeros con discapacidad en el ámbito escolar.

3.5. Hipótesis

Las hipótesis que guiaron este trabajo son las siguientes:

1. Los adolescentes que perciben a los estudiantes con discapacidad aceptados en su escuela tienen una actitud más positiva hacia ellos.
2. Los adolescentes que han recibido información sobre discapacidad tienen una mirada positiva hacia la inclusión.
3. Los factores culturales, sociales y personales influyen en la percepción de los adolescentes de la discapacidad.
4. Los adolescentes que perciben a los docentes y las adaptaciones como formas de apoyo para sus compañeros con discapacidad tienden a mostrar una actitud más favorable hacia la inclusión.

3.6 Diseño de investigación

La investigación se enmarca dentro de un diseño no experimental, debido a que las variables que se estudian no pueden ser modificadas ni controladas por quien investiga. Además, se trata de un estudio de corte transversal, ya que la recopilación de los datos se lleva a cabo en un único momento, con el objetivo de describir las variables involucradas y examinar cómo se relacionan entre sí en ese punto específico del tiempo.

3.7 Variables e Indicadores

Tabla N°1: Variables e indicadores

Variables	Indicadores	Cuestionario google
-----------	-------------	---------------------

Percepción de adolescentes sobre discapacidad	Aceptación de estudiantes con discapacidad. Comodidad en la interacción. Respeto percibido. Disposición a ayudar y colaborar. Interacción fuera del aula. Interés en recibir información sobre inclusión.	item: Percepción de la inclusión social de compañeros con discapacidad. 3. ¿Consideras que los estudiantes con discapacidad son aceptados por sus compañeros en tu escuela? 4. ¿Te sientes cómodo/a interactuando con compañeros que tienen discapacidad? 5. ¿Crees que los estudiantes con discapacidad participan activamente en las actividades escolares? 6. ¿Sientes que los compañeros con discapacidad son tratados con respeto por parte de los demás estudiantes? 7. ¿Has notado que los docentes fomentan la integración de estudiantes con discapacidad en el aula? item: Actitudes y comportamientos de los adolescentes hacia la inclusión. 8. ¿Estás dispuesto/a a ayudar a un compañero con discapacidad cuando lo necesita? 9. ¿Colaborarías con un compañero con discapacidad en un trabajo grupal? 10. ¿Has participado en conversaciones o actividades con compañeros con discapacidad fuera del aula? 11. ¿Crees que conocer personalmente a alguien con discapacidad ha cambiado tu percepción sobre la inclusión? 12. ¿Te gustaría recibir más información sobre cómo ayudar a compañeros con discapacidad en el ámbito escolar? 13. ¿Crees que ha mejorado tu percepción hacia las personas con discapacidad?
--	---	---

Factores sociales, culturales y familiares	Conversaciones familiares sobre discapacidad. Influencia de los medios de comunicación. Formación sobre discapacidad en la escuela. Presencia de bullying. Percepción del ambiente escolar	ítem: Factores sociales, culturales y familiares que influyen en la percepción que tenemos de las personas con discapacidad. 14. ¿En tu familia se habla de discapacidad? 15. ¿Consideras que los medios de comunicación (redes sociales, televisión, etc) influyen en tu percepción sobre la discapacidad? 16. ¿Tus ídolos o personas que consideres importantes hablan de discapacidad? 17. ¿Crees que la educación que has recibido te ha ayudado a comprender mejor a las personas con discapacidad? 18. ¿Crees que en la sociedad se habla de discapacidad? 19. ¿Has recibido información o formación sobre discapacidad e inclusión en la escuela? 20. ¿Tus amigos aceptan a las personas discapacidad? ítem: Bullying en personas con discapacidad. 21. ¿Has presenciado situaciones de burla o exclusión hacia compañeros con discapacidad? 22. ¿Los compañeros suelen defender o apoyar a los estudiantes con discapacidad ante situaciones de discriminación? 23. ¿En tu escuela se realizan actividades o charlas sobre la prevención del bullying hacia personas con discapacidad? 24. ¿Sientes que hay un ambiente de respeto e inclusión en tu escuela para los estudiantes con discapacidad?
--	---	--

Adaptaciones escolares	Presencia de docentes de apoyo. Materiales y recursos adicionales. Ajustes en exámenes y actividades. Rol de los docentes en la integración.	ítem: Docentes de apoyo y adaptaciones en la escuela 25. ¿En tu escuela has notado la presencia de docentes de apoyo (puede o no ser precisamente en tu curso)? 26. ¿Has notado que se proporcionan materiales o recursos adicionales para los estudiantes con discapacidad en las clases? 27. ¿Consideras que los docentes hacen ajustes en los tiempos de examen o actividades para los estudiantes con discapacidad? 28. ¿Te sientes cómodo/a interactuando con docentes de apoyo en actividades grupales? 29. ¿Los docentes explican a los estudiantes sobre la importancia de la inclusión en el aula? 30. ¿Estás de acuerdo que los chicos con discapacidad tengan adaptaciones en la escuela?
------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia

3.8 Técnicas de investigación

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario de elaboración propia, aplicado de manera presencial a un total de 80 estudiantes de entre 12 y 15 años que asisten al Instituto Profesor Arlington Lucero, escuela secundaria privada.

Este cuestionario fue diseñado con el objetivo de indagar sobre la percepción de los adolescentes respecto a la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar. El instrumento incluye ítems en torno a cuatro dimensiones:

- percepción sobre la discapacidad,
- factores sociales, culturales y familiares que influyen en dicha percepción,
- experiencias relacionadas con el bullying, y
- presencia de adaptaciones escolares.

Cada dimensión tiene distintos indicadores (como la aceptación, el respeto, la disposición a colaborar, la influencia familiar, el rol de los docentes, entre otros), que son

explorados a través de preguntas cerradas, que permiten registrar el grado de acuerdo o no de las respuestas.

La administración del cuestionario se realizó mediante un formulario de Google, y estuvo acompañado por la investigadora, quien orientó a los estudiantes en caso de dudas.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeA00POKV3eOtcGVAg-DsjvZQetNgg-LyRYvE_i4khISOYErg/viewform?usp=dialog

3.9 Población o Muestra.

La difusión del cuestionario se realizó en una escuela secundaria privada, a 80 estudiantes de 12 a 15 años, en el Instituto Profesor Arlington Lucero, la misma fue elegida ya que es una escuela común con proyecto inclusivo, asisten alumnos con discapacidad, por curso se encuentran entre 20 y 30 alumnos, tiende haber 1 alumno con discapacidad por curso, los mismos cuentan con docentes de apoyo y adaptaciones escolares.

La participación y respuesta del cuestionario es por voluntad de cada estudiante y bajo la aceptación de consentimiento informado en el que se indica que los datos serán usados con los fines de investigación. La muestra es no probabilística, “no es posible calcular con precisión el error estándar, es decir, no se puede determinar con qué nivel de confianza se hace una estimación para la población general” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 189).

Criterios de inclusión:

Los sujetos invitados a participar deben cumplir con las siguientes características:

- Estudiar en el Instituto Profesor Arlington Lucero, en nivel secundario, de la provincia de Mendoza, Argentina.
- Estar en época de cursado activo al momento de responder el cuestionario.
- Aceptar el consentimiento informado sobre el uso de los datos con fines de investigación.

3.10 Procedimiento de la recolección de datos.

En primer lugar, se contactó a las autoridades de la institución para solicitar la autorización y aprobación de la administración de los cuestionarios, se explica la finalidad y los objetivos de esta investigación. Después se procedió a la recolección de datos propiamente dicha, por medio de un formulario de Google, ya que los alumnos cuentan con internet en la institución y con material tecnológico que les permite completar lo requerido.



Para el mismo se cuenta con el acompañamiento de un profesor y la autora de la investigación para atender cualquier inquietud que surgiera del formulario y garantizar una correcta comprensión del cuestionario.

En el siguiente capítulo, se realizó un análisis interpretativo de los resultados obtenidos a partir del cuestionario administrado, con el propósito de comprender cómo fue percibida la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar. Para ello, se relacionaron los datos cuantitativos con el marco teórico abordado previamente, considerando además las variables contextuales que influyeron en dichas percepciones.

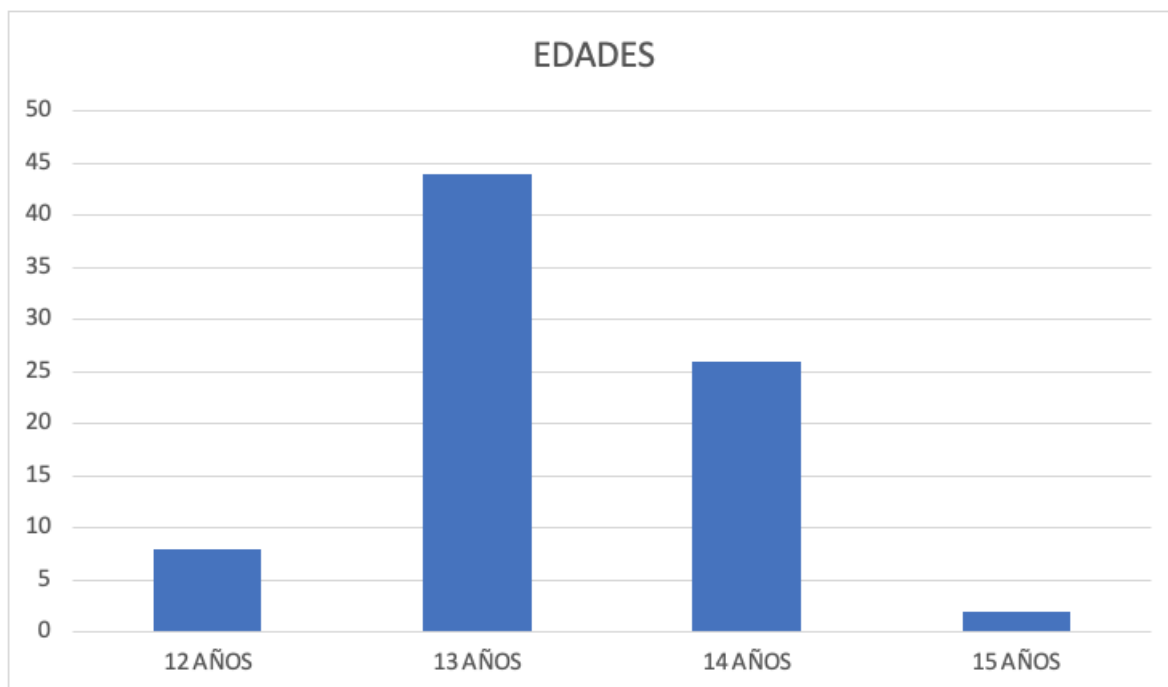
CAPÍTULO 4:

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los datos procesados del cuestionario de “La percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar.” administrado a 80 estudiantes de 12 a 15 años del Instituto Profesor Arlington Lucero, en Mendoza, Argentina. A partir de dicho instrumento se obtuvieron diversos resultados, entre ellos, la distribución de la muestra según edad y la experiencia de los encuestados en relación con la convivencia con compañeros con discapacidad, los cuales se representan mediante gráficos.

1. Edad de los participantes

1.1 Gráfico 1. Distribución de la muestra por edad.

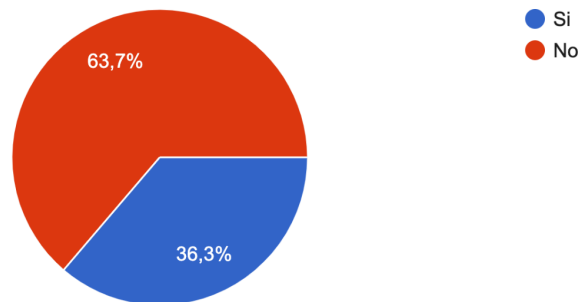


Fuente: elaboración propia.

El gráfico 1 indica la distribución de la muestra según la edad. Se observa que 80 alumnos respondieron de los cuales 8 tienen 12 años, 44 encuestados/as tienen 13 años representando el 55% de la muestra resultando ser el rango de edad de los encuestados que más ha respondido, 26 encuestados/as tienen 14 años y 2 encuestados/as tienen 15 años.

2. Compañeros con discapacidad.

2.1 Gráfico 2. Distribución de la muestra si compartió curso con algún compañero con discapacidad.

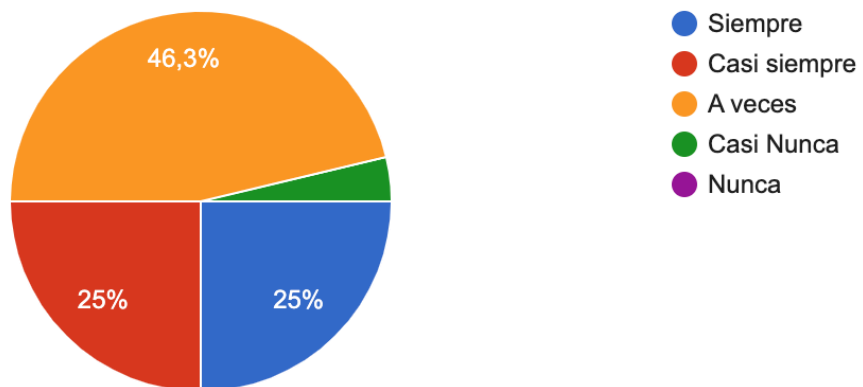


Fuente: elaboración propia.

El gráfico 2 nos muestra que el 63,7% (51 personas) no ha compartido el mismo curso con algún compañero con discapacidad y el 36,3% (29 personas) si lo ha hecho.

3. Percepción de la inclusión social de compañeros con discapacidad.

3.1. Gráfico 3: Percepción de los estudiantes sobre si sus compañeros con discapacidad son aceptados en la escuela.

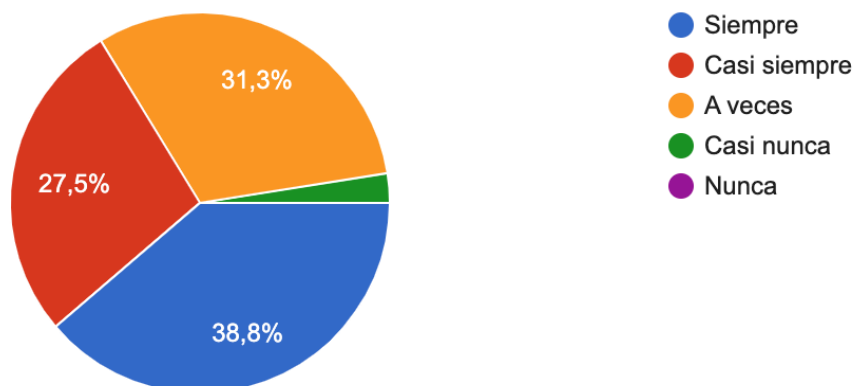


Fuente: elaboración propia.

Ante la percepción que tienen los estudiantes sobre si compañeros con discapacidad son aceptados en la escuela el 46,3% (37 personas) respondió que “a veces” son aceptados, el 25% (20 personas) mencionó “siempre” , 25% (20 personas) “casi siempre” y el 3,7% (3 personas) manifestó “casi nunca”.

3. Comodidad al interactuar con compañeros con discapacidad.

3.2. Gráfico 4: Se sienten cómodos interactuando con compañeros con discapacidad.

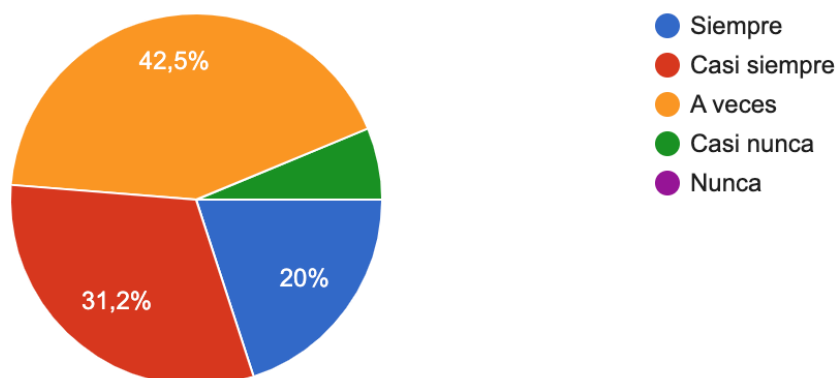


Fuente: elaboración propia.

A partir de si se sienten cómodos interactuando con compañeros con discapacidad el 38,8% (31 personas) de los estudiantes indicaron “siempre”, el 31,3% (25 personas) “a veces”, el 27,5% (22 personas) manifestó “casi siempre” y el 2,5% (2 personas) “casi nunca”.

3. Participación activa de compañeros con discapacidad.

3.3. Gráfico 5: Se que los estudiantes con discapacidad participan activamente en las actividades escolares.

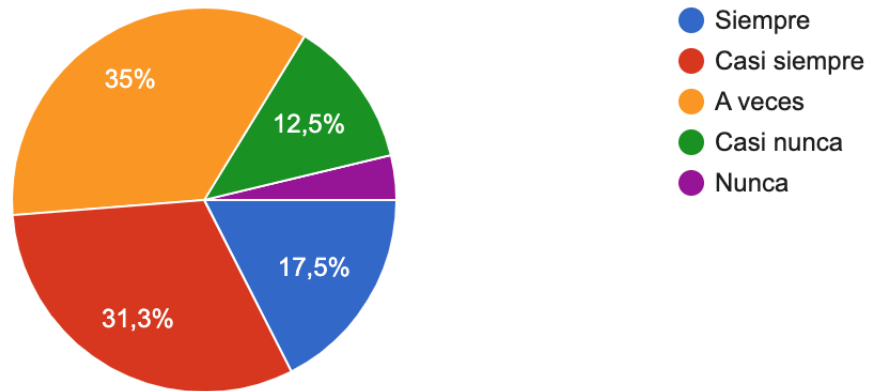


Fuente: elaboración propia.

El 42,5% (34 personas) de estudiantes considera que “a veces” los compañeros con discapacidad participan activamente en las actividades de la escuela, mientras que el 31,2% (25 personas) consideran que “casi siempre” se realiza, el 20% (16 personas) “siempre” y el 6,3% (5 personas) “casi nunca”.

3. Respeto.

3.4. Gráfico 6: Se considera que los compañeros con discapacidad son tratados con respeto por parte de los demás estudiantes.

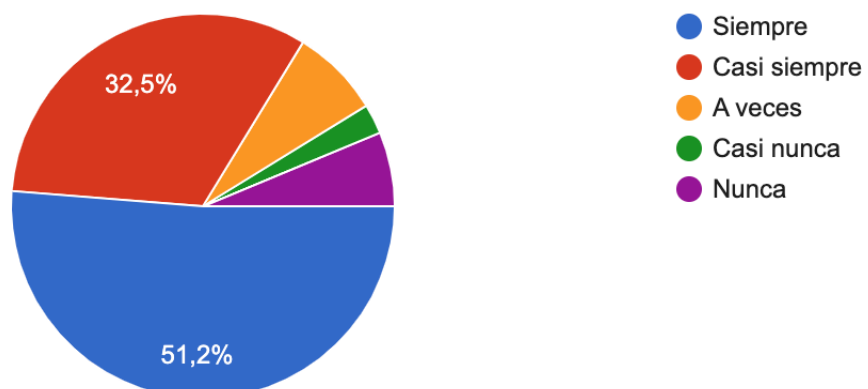


Fuente: elaboración propia.

El 35% (28 personas) de los alumnos consideran que “a veces” los compañeros con discapacidad son tratados con respeto, el 31,3% (25 personas) observan que “casi siempre” se los trata con respeto, el 17,5% (14 personas) “siempre”, el 12,5% (10 personas) “casi nunca” y el 3,7% (3 personas) “nunca”.

3. Los docentes fomentan la integración.

3.5 Gráfico 7: Los docentes fomentan la integración de estudiantes con discapacidad en el aula.



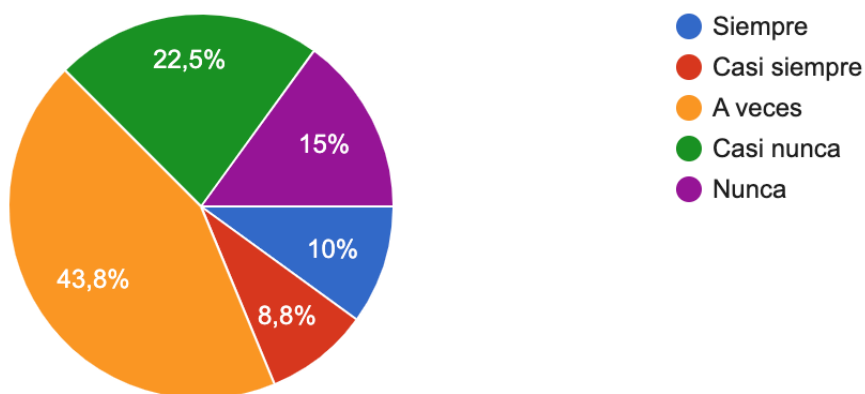
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a que si los docentes fomentan la integración de los estudiantes con discapacidad el 51,2% (41 personas) de los estudiantes indicaron que “siempre” se realiza, el 32,5% (26 personas) manifestaron que “casi siempre”, el 7,5% (6 personas) “a veces”, el 6,3% (5 personas) considera que “nunca” y el 2,5% (2 personas) “casi nunca”.

4. Factores sociales, culturales y personales que influyen en la percepción que tenemos de las personas con discapacidad.

Luego fueron presentados a los encuestados sobre los factores que influyen en la percepción de las personas con discapacidad teniendo en cuenta los aspectos culturales, sociales y familiares. Sus percepciones las podemos observar en las siguientes gráficas:

4.1 Gráfico 8: En las familias se habla de discapacidad.

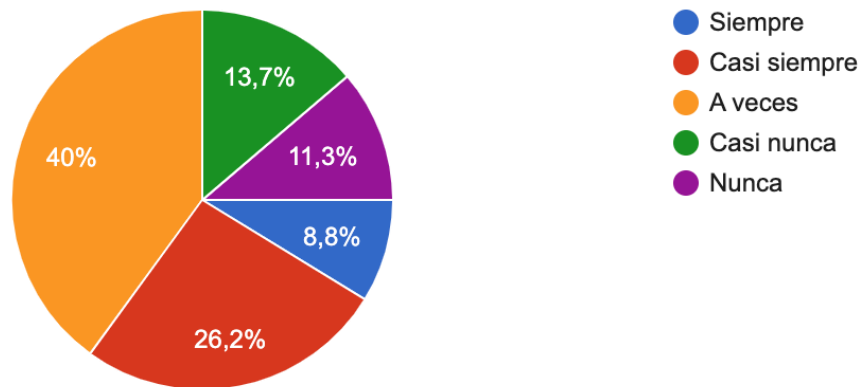


Fuente: elaboración propia.

En relación a si las familias de los alumnos se dialoga sobre discapacidad se obtuvieron los siguientes porcentajes: 43,8% (35 personas) manifestaron que “a veces”, 22,5% (18 personas) “casi nunca”, el 15% (12 personas) “nunca”, el 10% (8 personas) menciona que “siempre” y el 8,8% (7 personas) hizo referencia a que “casi siempre” se habla de discapacidad.

4. Medios de comunicación.

4.2 Gráfico 9: Los medios de comunicación (redes sociales, televisión, etc) influyen en la percepción sobre la discapacidad.

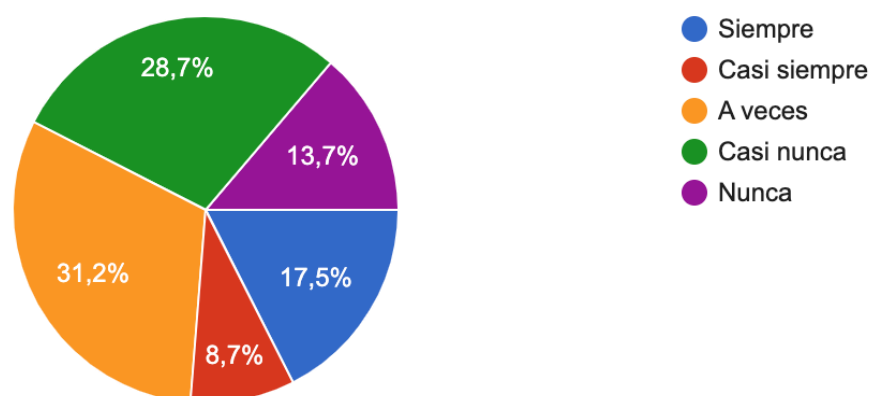


Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes el 40% (32 personas) indicaron que “a veces” son influenciados por los medios de comunicación, el 26,2% (21 personas) menciona que “casi siempre” son influenciados, 13,7% (11 personas) “casi nunca”, 11,3% (9 personas) “nunca” y el 8,8% (7 personas) “siempre”.

4. Personas importantes en nuestra vida.

4.3 Gráfico 10: Personas que consideran importantes hablan de discapacidad.



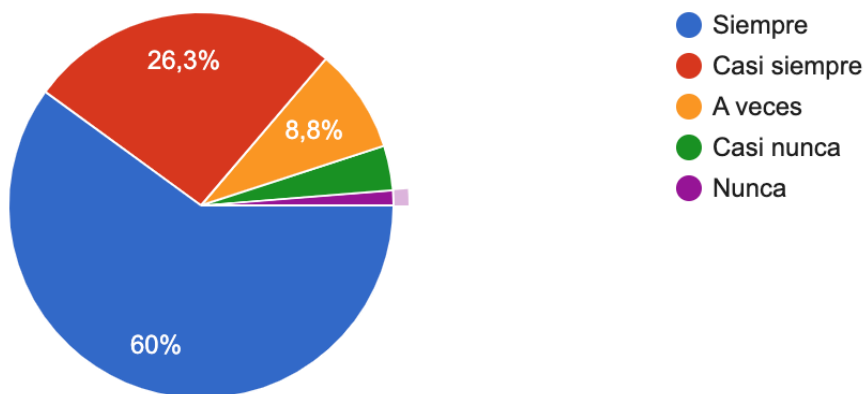
Fuente: elaboración propia.

El 31,2% (25 personas) de los encuestados consideran que “a veces” son influenciados por sus ídolos o personas que consideran importante en sus vidas, el 28,7%

(23 personas) dijo que “casi nunca”, 17,5% (14 personas) “siempre”, el 13,7% (11 personas) “nunca” y el 8,7% (7 personas) consideran que “casi siempre”.

4. Educación recibida.

4.4 Gráfico 11: La educación que recibieron los ha ayudado a comprender mejor a las personas con discapacidad.

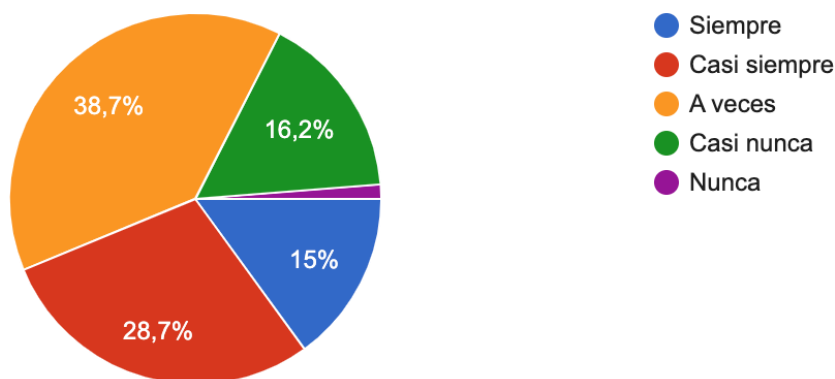


Fuente: elaboración propia.

El 60% (48 personas) de los alumnos consideran que “siempre” recibieron educación para comprender mejor a las personas con discapacidad, el 26,3% (21 personas) “casi siempre”, el 8,8% (7 personas) “a veces”, el 3,7% (3 personas) indicaron que “casi siempre”, 1,1% (1 persona) consideran que “nunca”.

4. La sociedad habla de discapacidad.

4.5 Gráfico 12: En la sociedad se habla de discapacidad.

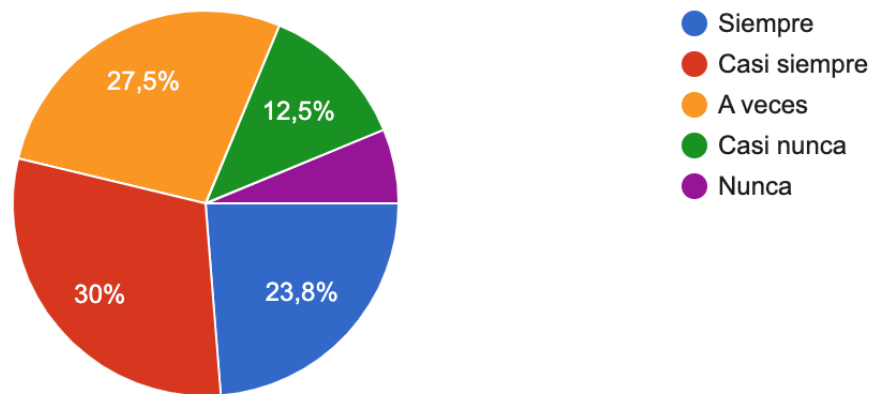


Fuente: elaboración propia.

El 38,7% (31 personas) de los encuestados consideran que “a veces” se habla de discapacidad en la sociedad, el 28,7% (23 personas) perciben que “casi siempre”, 16,2% (13 personas) mencionan que “casi nunca”, el 15% (12 personas) “siempre” y el 1,2% (1 persona) “nunca”.

4. Formación sobre discapacidad,

4.6 Gráfico 13: Recibiste información o formación sobre discapacidad e inclusión en la escuela.

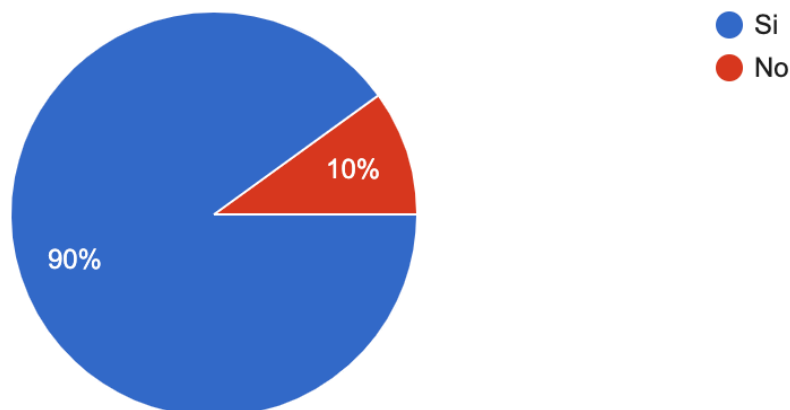


Fuente: elaboración propia.

Los encuestados hicieron referencia a que el 30% (24 personas) perciben que “casi siempre” recibieron información o formación sobre discapacidad e inclusión en el colegio, un 27,5% (22 personas) respondieron “a veces”, 23,8% (19 personas) “siempre”, el 12,5% (10 personas) “casi nunca” y un 6,3% (5 personas) “nunca” la han recibido.

4. Aceptación.

4.7 Gráfico 14: Sus amigos aceptan a las personas con discapacidad.



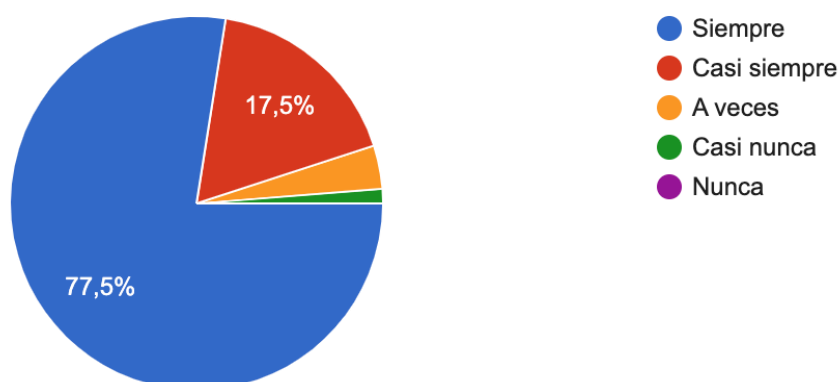
Fuente: elaboración propia.

El 90% (72 personas) consideran que si son aceptadas las personas con discapacidad por sus amigos y el 10% (8 personas) perciben que no.

5. Actitudes y comportamientos de los adolescentes hacia la inclusión.

Asimismo fueron presentadas a los encuestados una serie de preguntas relacionadas con las actitudes y comportamientos de los adolescentes hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad. Las respuestas obtenidas reflejan sus percepciones y pueden observarse en las siguientes gráficas:

5.1 Gráfico 15: Está dispuesto/a a ayudar a un compañero con discapacidad cuando lo necesita.

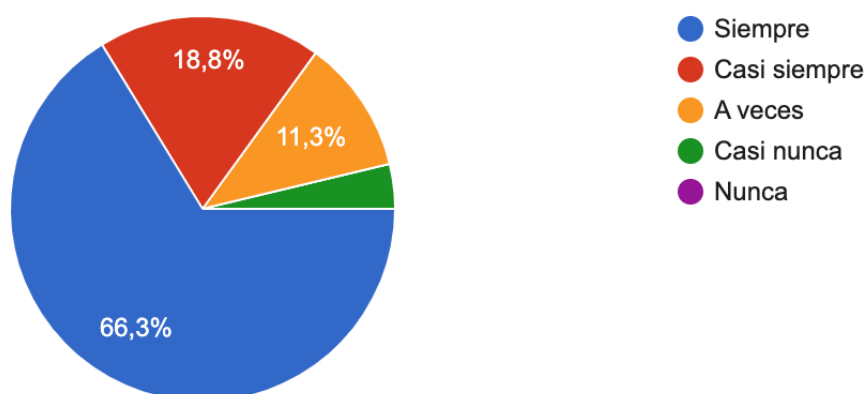


Fuente: elaboración propia.

El 77,5% (62 personas) “siempre” ayudarían a una persona con discapacidad si lo requiere, el 17,5% (14 personas) lo harían “casi siempre”, un 3,7% (3 personas) “a veces” y 1,2% (1 persona) “casi nunca” lo haría.

5. Colaboración con compañeros con discapacidad.

5.2 Gráfico 16: Colaborarían con un compañero con discapacidad en un trabajo grupal.

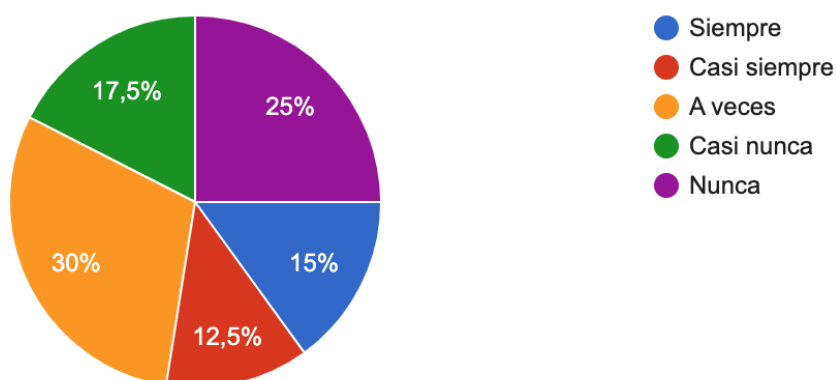


Fuente: elaboración propia.

El 66,3% (53 personas) de los encuestados respondieron que “siempre” colaboraron con un compañero con discapacidad en trabajos grupales, el 18,8% (15 personas) indicaron “casi siempre”, 11,3% (9 personas) “a veces” lo harían y el 3,7% (3 personas) “casi nunca”.

5. Participación.

5.3 Gráfico 17: Participaste en conversaciones o actividades con compañeros con discapacidad fuera del aula.

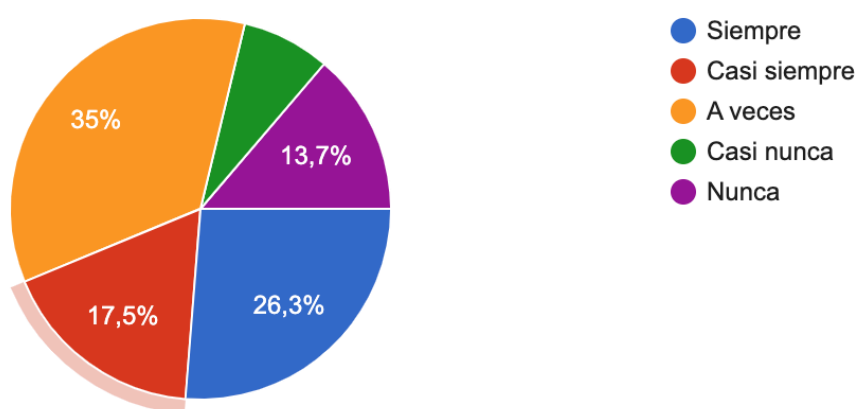


Fuente: elaboración propia.

De los encuestados el 30% (24 personas) respondieron que “a veces” han participado en actividades o charlas con personas con discapacidad fuera del curso, el 25% (20 personas) “nunca” participaron, 17,5% (14 personas) “casi nunca” lo haría, un 15% (12 personas) “siempre” y el 12,5% (10 personas) “casi siempre”.

5. Percepción de inclusión.

5.4 Gráfico 18: Conocer personalmente a alguien con discapacidad ha cambiado tu percepción sobre la inclusión.

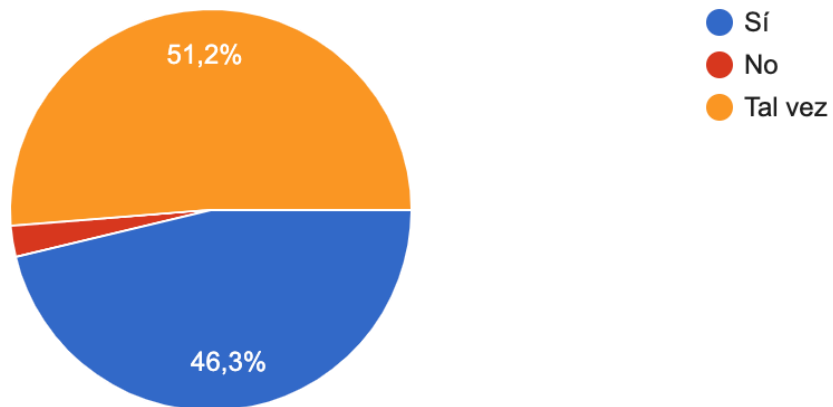


Fuente: elaboración propia.

El 35% (28 personas) de los encuestados mencionan que “a veces” consideran que ha cambiado su percepción sobre la inclusión conociendo personalmente a una persona con discapacidad, 26,3% (21 personas) “siempre”, el 17,5% (14 personas) “casi siempre” les influyó, un 13,7% (11 personas) “nunca” y el 7,5% (6 personas) “casi nunca”.

5. Información.

5.5 Gráfico 19: Te gustaría recibir más información sobre cómo ayudar a compañeros con discapacidad en el ámbito escolar.

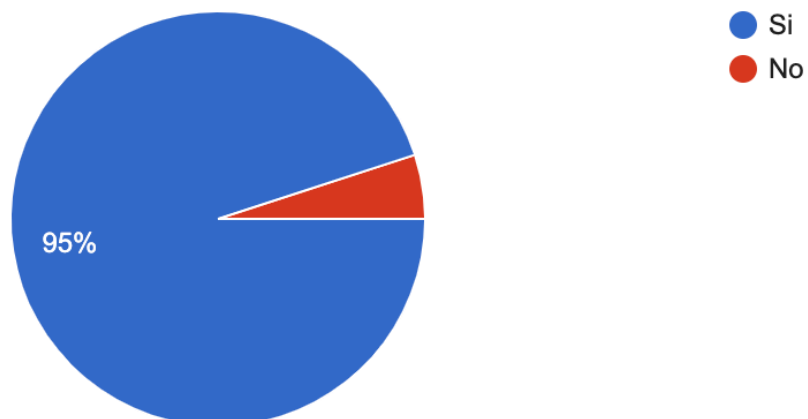


Fuente: elaboración propia.

El 51,2% (41 personas) manifestaron que “tal vez” les gustaría recibir mas información sobre como ayudar a compañeros con discapacidad, el 46,3% (37 personas) indicaron que si están dispuestas y el 2,5% (2 personas) no quisieran.

5. Mejorar la percepción hacia las personas con discapacidad.

5.6 Gráfico 20: Crees que ha mejorado tu percepción hacia las personas con discapacidad.



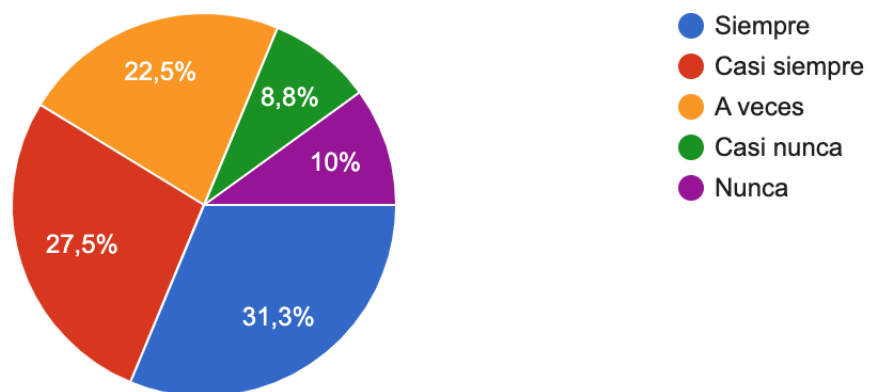
Fuente: elaboración propia.

El 95% (76 personas) de los encuestados comentaron que “si” ha modificado positivamente su percepción hacia personas con discapacidad y el 5% (4 personas) no lo consideran así.

6. Docentes de apoyo y adaptaciones en la escuela.

Los encuestados aportaron su percepción acerca de los docentes de apoyo y las adaptaciones que se realizan en las escuela, cuyos resultados se detallan a continuación:

6.1 Gráfico 21: En tu escuela has notado la presencia de docentes de apoyo (puede o no ser precisamente en tu curso).

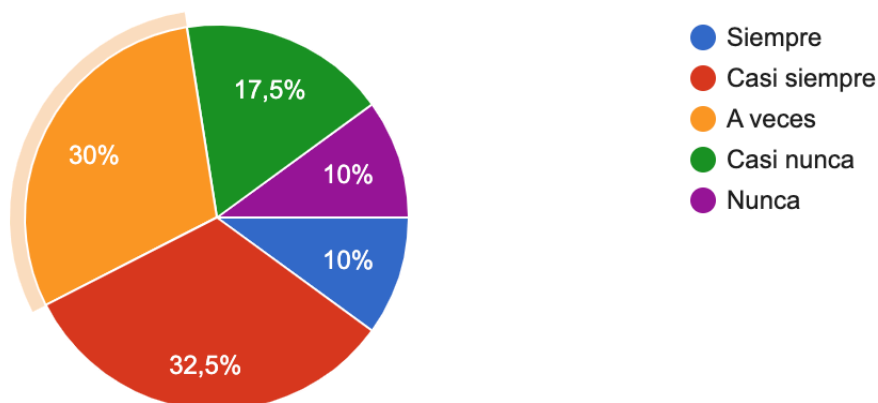


Fuente: elaboración propia.

Ante la siguiente gráfica se puede observar que el 31,3% (25 personas) “siempre” han notado la presencia de docentes de apoyo en la institución, el 27,5% (22 personas) mencionan “casi siempre”, 22,5% (18 personas) de los encuestados “a veces” las/los han notado, 10% (personas) “nunca” y el 8,8% (7 personas) “casi nunca” lo observaron.

6. Recursos adicionales.

6.2 Gráfico 22: Notaste que se proporcionan materiales o recursos adicionales para los estudiantes con discapacidad en las clases.

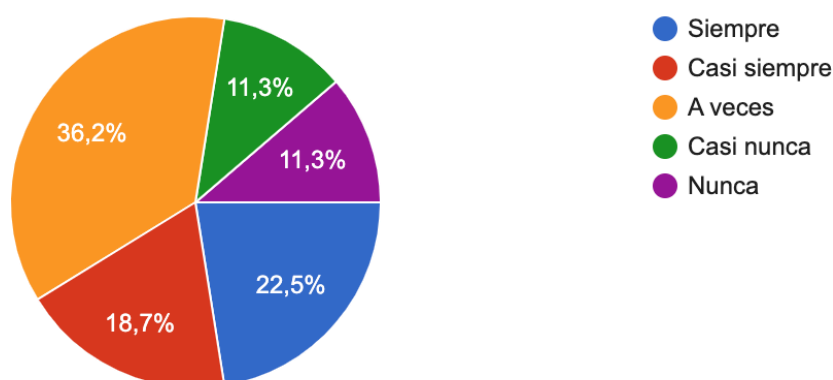


Fuente: elaboración propia.

El 32,5% (26 personas) de los encuestados manifiestan que “casi siempre” notan material o recursos adicionales para los estudiantes con discapacidad en la escuela, el 30% (24 personas) lo notaron “a veces”, 17,5% (14 personas) “casi nunca”, 10% (8 personas) “siempre” se dieron cuenta y el otro 10% (8 personas) “nunca” lo notaron.

6. Adaptaciones por parte de docentes.

6.3 Gráfico 23: Consideras que los docentes hacen ajustes en los tiempos de examen o actividades para los estudiantes con discapacidad.

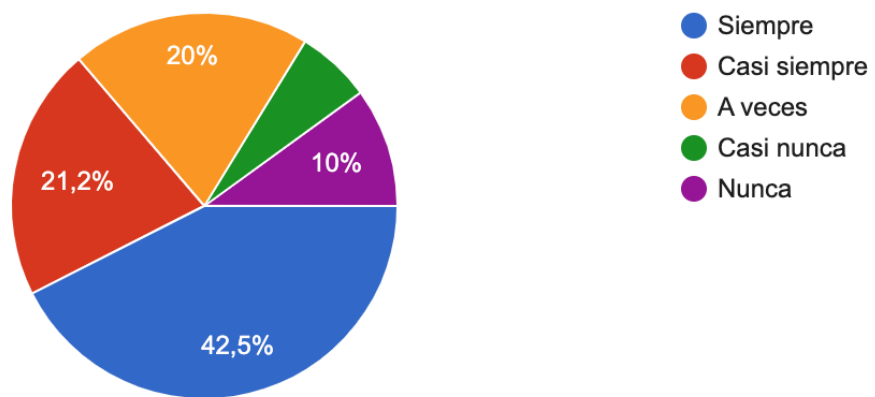


Fuente: elaboración propia.

Un 36,2% (29 personas) hicieron referencia a que los docente “a veces” aplican ajustes en tiempo y a la hora de hacer actividades para estudiantes que tienen discapacidad, el 22,5% (18 personas) consideran que “siempre” realizan ajustes, 18,7% (15 personas) “casi siempre”, 11,3% (9 personas) “casi nunca” y otro 11,3% (9 personas) “nunca” se realiza.

6. Docentes de apoyo.

6.4 Gráfico 24: Te sientes cómodo/a interactuando con docentes de apoyo en actividades grupales.

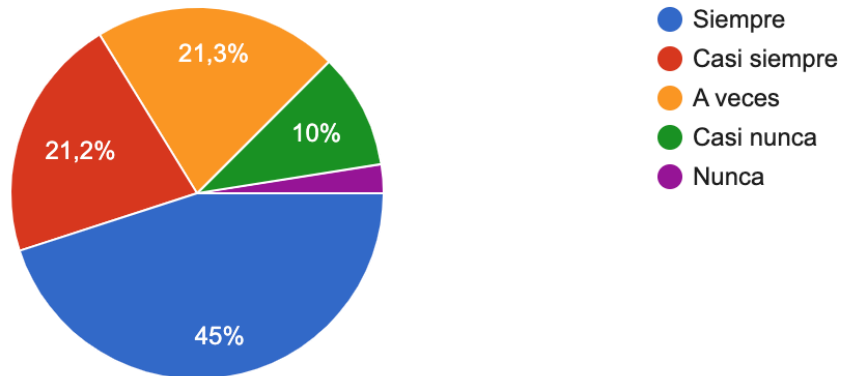


Fuente: elaboración propia.

De los encuestados un 42,5% (34 personas) consideran que se sienten cómodos “siempre” al momento de interactuar con docentes de apoyo, 21,2% (17 personas) “casi siempre”, 20% (16 personas) “a veces”, un 10% (8 personas) consideran que “nunca” están cómodos y el 6,3% (5 personas) “casi nunca”.

6. Información sobre la importancia de la inclusión.

6.5 Gráfico 25: Los docentes explican a los estudiantes sobre la importancia de la inclusión en el aula.

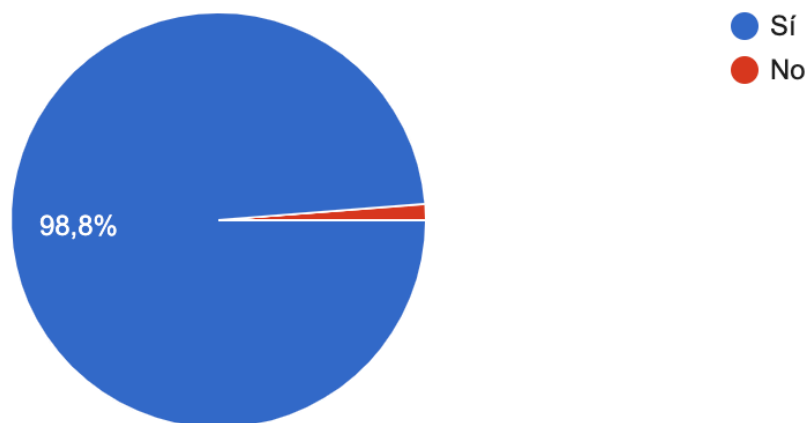


Fuente: elaboración propia.

El 45% (36 personas) de los alumnos encuestados indicaron que “siempre” los docentes han explicado sobre la importancia que tiene la inclusión en las aulas, el 21,3% (17 personas) respondieron que “a veces”, un 21,2% (17 personas) “casi siempre”, 10% (8 personas) “casi nunca” y un 2,5% (2 personas) “nunca” han explicado sobre el tema.

6. Aceptación de las adaptaciones escolares.

6.6 Gráfico 26: Estas de acuerdo que los chicos con discapacidad tengan adaptaciones en la escuela.



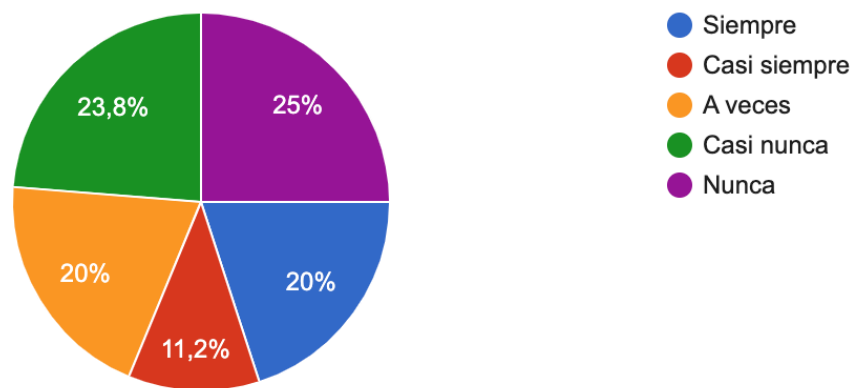
Fuente: elaboración propia.

Un 98,8% (79 personas) de los encuestados respondieron que están de acuerdo que los compañeros con discapacidad tengan adaptaciones escolares y solo el 1,2% (1 persona) no estuvo de acuerdo.

7. Bullying en personas con discapacidad.

Por último, fueron presentadas a los encuestados una sección sobre el bullying en personas con discapacidad. Sus respuestas se pueden observar en los siguientes gráficos:

7.1 Gráfico 27: Has presenciado situaciones de burla o exclusión hacia compañeros con discapacidad

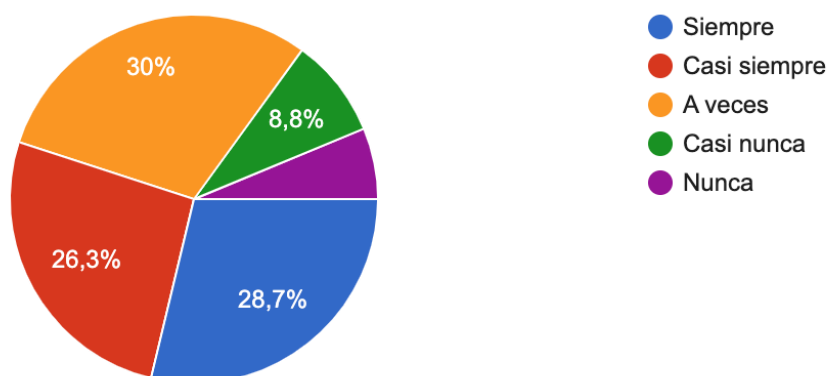


Fuente: elaboración propia.

En relación a la pregunta formulada el 25% (20 personas) de los encuestados manifestaron que “nunca” presenciaron situaciones de burla o exclusión hacia compañeros con discapacidad, el 23,8% (19 personas) “casi nunca”, un 20% (16 personas) “a veces” han notado estas conductas, otro 20% (16 personas) consideran que “a veces” y un 11,2% (9 personas) mencionaron que “casi siempre” lo presencian.

7. Apoyo ante situaciones de discriminación.

7.2 Gráfico 28: Tus compañeros suelen defender o apoyar a los estudiantes con discapacidad ante situaciones de discriminación.

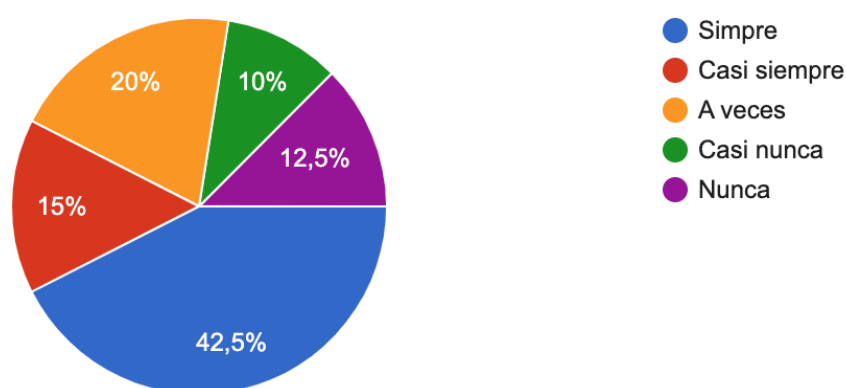


Fuente: elaboración propia.

El 30% (24 personas) de los encuestados indicaron que “a veces” compañeros defienden o apoyan a las personas con discapacidad ante discriminación, el 28,7% (23 personas) “siempre”, 26,3% (21 personas) manifestó “casi siempre”, el 8,8% (7 personas) “casi nunca” los defienden y un 6,3% (5 personas) “nunca” se realiza.

7. Prevención del bullying.

7.3 Gráfico 29: En tu escuela siempre se realizan actividades o charlas sobre la prevención del bullying hacia personas con discapacidad.



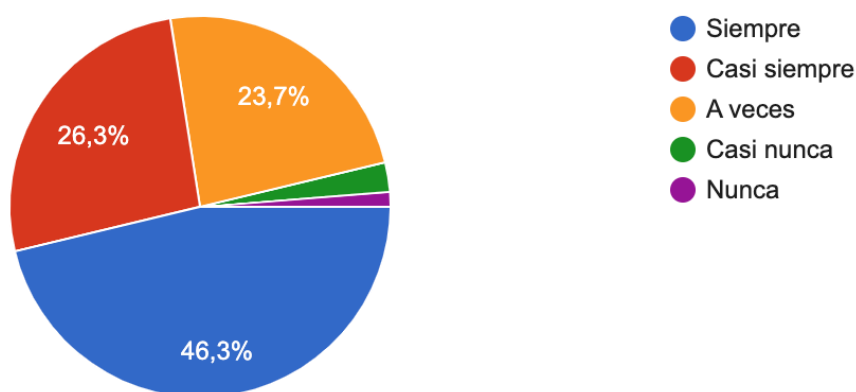
Fuente: elaboración propia.

El 42,5% (34 personas) de los encuestados consideran que en el Instituto Profesor Arlington Lucero se realizan actividades o se dialoga sobre la prevención del bullying hacia

las personas con discapacidad, 20% (16 personas) perciben que “a veces” se hace, 15% (12 personas) “casi siempre”, 12,5% (10 personas) “nunca” y el 10% (8 personas) “casi nunca”.

7. Ambiente de respeto e inclusión hacia estudiantes con discapacidad

7.4 Gráfico 30: Hay un ambiente de respeto e inclusión en tu escuela para los estudiantes con discapacidad.



Fuente: elaboración propia.

El 46,3% (37 personas) de los encuestados manifestaron que “siempre” han sentido un ambiente de respeto e inclusión en el Instituto Profesor Arlington Lucero, el 26,3% (20 personas) “casi siempre”, 23,7% (19 personas) “a veces”, 2,5% (2 personas) “casi nunca” y el 1,2% (1 persona) considera que “nunca” se siente un ambiente de respeto.

En conclusión, las respuestas obtenidas del cuestionario de “La percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar.” aplicado en el Instituto Profesor Arlington Lucero, en la provincia de Mendoza, Argentina, arrojaron información sobre lo que se propuso indagar, se pudieron elaborar gráficos estadísticos y analizar las respuestas de los encuestados, lo que permitirá concluir con el análisis de los mismos.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Discusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten establecer relaciones significativas entre las percepciones de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad y los distintos factores sociales, culturales y familiares que influyen en dichas percepciones. Tal como se propuso en los objetivos del trabajo, se logró identificar actitudes predominantes, factores condicionantes y elementos facilitadores de la inclusión en el contexto escolar.

En primer lugar, se observó que los adolescentes que perciben un clima escolar inclusivo (donde sus compañeros con discapacidad son aceptados, respetados y participan en actividades escolares) tienden a manifestar actitudes más positivas hacia la inclusión. Este hallazgo coincide con la primera hipótesis planteada, y encuentra respaldo en los antecedentes revisados, como el estudio realizado por la Fundación Belén en la Comunidad de Madrid (Ruiz Sastre), que mostró cómo el entorno (familia, escuela y medios) influye fuertemente en la construcción de la percepción sobre la discapacidad. En ambos casos se evidencian actitudes empáticas en los adolescentes, aunque también aparecen estereotipos o prejuicios que limitan una inclusión plena.

Asimismo, los resultados permiten afirmar que quienes han recibido información o formación sobre discapacidad, tanto en el ámbito escolar como familiar, presentan una percepción más positiva. Este aspecto confirma la segunda hipótesis del trabajo y subraya el papel clave que cumple la escuela en la formación de una conciencia inclusiva. La presencia de docentes de apoyo, adaptaciones escolares, y actividades de concientización fueron señaladas por los encuestados como factores que favorecen la integración de compañeros con discapacidad, lo cual también respalda la cuarta hipótesis.

En relación con los factores sociales, culturales y familiares (como el diálogo en la familia, la influencia de los medios o las experiencias previas de convivencia), los datos obtenidos confirmaron su relevancia en la construcción de actitudes. Esto va en línea con la tercera hipótesis, y se vincula directamente con el trabajo de la Universidad Nacional de La Plata (Galván), el cual advierte sobre la persistencia de barreras estructurales y la necesidad de una comunidad educativa comprometida con un enfoque inclusivo, basado en el modelo social de la discapacidad.

Sin embargo, también se detectaron aspectos no resueltos. Por ejemplo, una proporción importante de adolescentes respondió que “a veces” o “casi nunca” los estudiantes con discapacidad son aceptados o tratados con respeto, lo que evidencia que



aún persisten prácticas de exclusión o indiferencia. Además, muchos adolescentes indicaron que en sus hogares no se conversa sobre discapacidad o que los medios influyen poco o nada en sus percepciones. Estos datos reflejan una falta de correlación entre la intención inclusiva institucional y la realidad cotidiana de muchos estudiantes.

En términos teóricos, los resultados reafirman la vigencia del modelo social de la discapacidad, que propone mirar más allá de las limitaciones individuales y enfocar el análisis en las barreras sociales y culturales que impiden la inclusión. En la práctica, estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer las políticas escolares inclusivas mediante estrategias que involucren no solo a docentes, sino también a las familias y a los propios estudiantes. Formación docente continua, proyectos de convivencia y espacios de participación pueden contribuir a revertir actitudes estigmatizantes y promover entornos escolares verdaderamente inclusivos.

En conclusión, esta investigación aporta evidencia empírica relevante sobre cómo perciben los adolescentes la inclusión social de compañeros con discapacidad, destacando tanto los avances como los desafíos pendientes. Las pruebas recogidas respaldan cada una de las hipótesis planteadas, y permiten proponer líneas de acción orientadas a construir una cultura escolar más equitativa, empática y respetuosa de la diversidad.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como finalidad analizar la percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar. A partir de la aplicación de un cuestionario a estudiantes de entre 12 y 15 años del Instituto Profesor Arlington Lucero, se logró acceder a datos relevantes que permiten verificar las hipótesis planteadas inicialmente, así como alcanzar los objetivos propuestos.

Los resultados obtenidos confirman que los adolescentes que perciben a sus compañeros con discapacidad como aceptados e integrados en la dinámica escolar tienden a manifestar actitudes más positivas hacia la inclusión. Asimismo, se observó que aquellos que han recibido información sobre discapacidad, tanto desde la escuela como desde el entorno familiar, presentan una mirada más empática y comprensiva, lo cual reafirma la importancia de los procesos de sensibilización y formación como herramientas claves en la construcción de una cultura inclusiva.

También se verificó que factores sociales, culturales y familiares, como el diálogo en el hogar, las representaciones sociales o las experiencias previas de convivencia, influyen significativamente en las actitudes de los adolescentes. Además, la valoración positiva hacia el rol de los docentes de apoyo y la existencia de adaptaciones escolares estuvo asociada a una mejor disposición hacia la inclusión, validando así el papel fundamental que cumple la institución educativa en este proceso.

En relación con los objetivos, se logró:

- 1) conocer la percepción de los adolescentes sobre la inclusión de compañeros con discapacidad,
- 2) identificar los factores que influyen en dicha percepción,
- 3) evaluar sus actitudes y comportamientos y
- 4) proponer lineamientos que favorezcan la inclusión y la convivencia.

Del mismo modo, se respondió a las preguntas de investigación iniciales, aportando evidencia empírica que permite comprender mejor cómo los adolescentes interpretan y viven la inclusión en el ámbito escolar.

En este marco, se reconoce la relevancia del rol psicopedagógico en la temática abordada, dado que la labor del profesional en psicopedagogía permite intervenir en las

dinámicas institucionales que inciden en los procesos de inclusión y convivencia escolar. Desde una mirada integral, se facilita la detección de obstáculos, la orientación a los actores escolares y la implementación de estrategias que promuevan la participación activa de todos los estudiantes. El acompañamiento psicopedagógico favorece, además, la construcción de vínculos empáticos y el desarrollo de prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad.

Asimismo, se consideró que el objetivo de proponer lineamientos que favorezcan la inclusión y la convivencia fue alcanzado a través del análisis de los datos obtenidos, los cuales permitieron identificar aspectos para fortalecer el ámbito educativo. Las evidencias fundamentan la elaboración de propuestas orientadas a mejorar la percepción, las actitudes y los vínculos entre adolescentes, promoviendo entornos escolares más justos y equitativos. De este modo, se aportan herramientas concretas que pueden ser incorporadas en las prácticas institucionales con vistas a garantizar una educación inclusiva de calidad.

Sin embargo, esta investigación también tuvo algunas limitaciones. La muestra no fue elegida al azar, por lo que los resultados no se pueden aplicar a todos los adolescentes en general. Además, solo se usó un cuestionario como instrumento para recoger la información, lo que hace que no se pueda comparar con otros métodos. Por eso, se sugiere que en futuras investigaciones se utilicen diferentes herramientas, como entrevistas o grupos de conversación, y que se incluyan otras escuelas y edades para tener una mirada más amplia del tema.

En definitiva, los datos recogidos permiten concluir que, si bien existe una base favorable hacia la inclusión entre los adolescentes, aún se requiere un trabajo sostenido y articulado para consolidar prácticas escolares que garanticen la plena participación de los estudiantes con discapacidad, en condiciones de igualdad y respeto.



ANEXOS

ANEXO N°1: “La percepción de los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar.”

El siguiente cuestionario fue elaborado por Luz Aynara Medina Vera para su trabajo final de grado de la Lic. en Psicopedagogía, supervisado por la Dra. Viviana Garzuzi.

La investigación consiste en un trabajo de campo, donde se busca analizar la percepción que tienen los adolescentes sobre la inclusión social de compañeros con discapacidad en el entorno escolar, a alumnos del Instituto Profesor Arlington Lucero, Mendoza, Argentina.

1. Edad
2. ¿Actualmente tenés o tuviste algún compañero/a con discapacidad en tu curso?
 - sí
 - no

Percepción de la inclusión social de compañeros con discapacidad.

3. ¿Consideras que los estudiantes con discapacidad son aceptados por sus compañeros en tu escuela?
 - Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
4. ¿Te sientes cómodo/a interactuando con compañeros que tienen discapacidad?
 - Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
5. ¿Crees que los estudiantes con discapacidad participan activamente en las actividades escolares?
 - Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca

6. ¿Sientes que los compañeros con discapacidad son tratados con respeto por parte de los demás estudiantes?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
7. ¿Has notado que los docentes fomentan la integración de estudiantes con discapacidad en el aula?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca

Factores sociales, culturales y familiares que influyen en la percepción que tenemos de las personas con discapacidad.

8. ¿En tu familia se habla de discapacidad?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
9. ¿Consideras que los medios de comunicación (redes sociales, televisión, etc) influyen en tu percepción sobre la discapacidad?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
10. ¿Tus ídolos o personas que consideres importantes hablan de discapacidad?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca

11. ¿Crees que la educación que has recibido te ha ayudado a comprender mejor a las personas con discapacidad?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
12. ¿Crees que en la sociedad se habla de discapacidad?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
13. ¿Has recibido información o formación sobre discapacidad e inclusión en la escuela?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
14. ¿Tus amigos aceptan a las personas con discapacidad?
- Si
 - No

Actitudes y comportamientos de los adolescentes hacia la inclusión.

15. ¿Estás dispuesto/a a ayudar a un compañero con discapacidad cuando lo necesita?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
16. ¿Colaborarías con un compañero con discapacidad en un trabajo grupal?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca

- Nunca

17. ¿Has participado en conversaciones o actividades con compañeros con discapacidad fuera del aula?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

18. ¿Crees que conocer personalmente a alguien con discapacidad ha cambiado tu percepción sobre la inclusión?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

19. ¿Te gustaría recibir más información sobre cómo ayudar a compañeros con discapacidad en el ámbito escolar?

- Si
- No
- Tal vez

20. ¿Crees que ha mejorado tu percepción hacia las personas con discapacidad?

- Si
- No

Docentes de apoyo y adaptaciones en la escuela

21. ¿En tu escuela has notado la presencia de docentes de apoyo (puede o no ser precisamente en tu curso)?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

22. ¿Has notado que se proporcionan materiales o recursos adicionales para los estudiantes con discapacidad en las clases?

- Siempre
- Casi siempre

- A veces
- Casi nunca
- Nunca

23. ¿Consideras que los docentes hacen ajustes en los tiempos de examen o actividades para los estudiantes con discapacidad?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

24. ¿Te sientes cómodo/a interactuando con docentes de apoyo en actividades grupales?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

25. ¿Los docentes explican a los estudiantes sobre la importancia de la inclusión en el aula?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

26. ¿Estas de acuerdo que los chicos con discapacidad tengan adaptaciones en la escuela?

- Si
- No

Bullying en personas con discapacidad.

27. ¿Has presenciado situaciones de burla o exclusión hacia compañeros con discapacidad?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

28. ¿Los compañeros suelen defender o apoyar a los estudiantes con discapacidad ante situaciones de discriminación?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
29. ¿En tu escuela se realizan actividades o charlas sobre la prevención del bullying hacia personas con discapacidad?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
30. ¿Sientes que hay un ambiente de respeto e inclusión en tu escuela para los estudiantes con discapacidad?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca

Referencias Bibliográficas:

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (Primera edición ed.). Buenos Aires, Argentina.
- Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula* (Primera ed.). México.
- Calderón, I., & Echeita, G. (2022, noviembre 24). *La educación inclusiva como derecho humano*. Solcom.
<https://asociacionsolcom.org/la-educacion-inclusiva-como-un-derecho-humano/>
- Cardona Molto, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusivas. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*.
- Cobeña, P., Fernandez, C., Galeazzi, M., Nozgia, J., Santuccion, G., & Schenek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*.
- Congreso de la Nación Argentina. (2001, diciembre). *Ley N.º 25.504* [Certificado Único de Discapacidad]. Buenos aires, Argentina.
- Desarrollo del adolescente*. (2024, enero 1). MedlinePlus. Retrieved October 16, 2024, from <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/002003.htm>
- Dirección general de escuelas (Ed.). (2018). *Orientaciones generales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad*. Dirección de educación especial.
- Duda, B., & Echegaray, M. (2020, septiembre). *Inclusión es atención a la diversidad* (primera ed.). Perú.
- Galván, M. V. (2018, diciembre). *Trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad en la educación secundaria obligatoria*. La Plata.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1668/te.1668.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernandez, C., & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación* (quinta ed.).
- Jimenez, L., Lopez, E., Figueredo, V., & Padilla, A. (2018). *Diversidad e inclusión escolar* (Primera ed.). Octaedro.

Ley 26.378. (2008). Texto completo | Argentina.gob.ar. Retrieved April 5, 2025, from

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/141317/texto>

Oliva Delgado, A. (2015). *Desarrollo positivo adolescente*. Síntesis.

Orientaciones generales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

(2018). Dirección de educación especial.

Ortiz, L., Lopez, E., Figueredo, V., & Hilario, A. (2018). *Diversidad e inclusión educativa*

(octaedro ed.).

Ruiz Sastre, M., Zapater, C., & Escardó, L. (2002). *La percepción de los jóvenes ante la*

discapacidad (06/2002 ed.). Fundación Belen.

Tuñón, I., & González, M. S. (2011). *Factores “ambientales” que vulneran los procesos de*

crianza y socialización en los primeros años de vida.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10778/2/factores-ambientales-vul>

neran.pdf

Vinacur, T., & Bustos, J. M. (2019, noviembre). *La inclusión escolar de niños, niñas y*

adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común. Buenos Aires,

Argentina.