

## EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN: LA VOZ DE LAS FAMILIAS. ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

*The Path to Inclusion: The Voice of Families. A Multiple Case Study*

*Pascual Vich, Patricia*

*Universitat de les Illes Balears*

[Patricia.pascual1@estudiant.uib.cat](mailto:Patricia.pascual1@estudiant.uib.cat)

© The Author(s) 2024

*Como citar este artículo:*

Pascual-Vich, P (2025) El camino hacia la inclusión: La voz de las familias. Estudio de caso múltiple. *Revista de Educación Inclusiva, monográfico "La corresponsabilidad social en los procesos educativos inclusivos"*. marzo. 2025, pp. 4-18.

Fechas recepción: 30/04/2024

Fecha Aceptación 31/10/2024

### Resumen

El derecho a la educación hoy es el derecho a una educación inclusiva, de calidad, equitativa y en igualdad de condiciones (ODS 4, 2016). Sin embargo, la exclusión de alumnado con discapacidad continúa siendo una realidad amparada por la falta de recursos o de formación docente, entre otras causas. El presente estudio recoge las experiencias de tres familias con hijos con discapacidad escolarizados en las distintas modalidades que ofrece el sistema educativo español. Desde un enfoque metodológico cualitativo, a través de un estudio de caso múltiple, el objetivo es analizar las experiencias de las familias en el proceso educativo de sus hijos con discapacidad y la existencia o no de prácticas educativas inclusivas. Se ha contado con la participación de tres familias. Los resultados muestran la presencia de barreras que dificultan el éxito educativo desde edades muy tempranas, tales como la falta de ajustes, actitudes discriminatorias, la estigmatización sobre sus capacidades o un uso inadecuado de los apoyos en el aula. En conclusión, el estudio sugiere que la inclusión educativa para las personas con discapacidad queda lejos de ser una realidad, siendo necesario potenciar un cambio en las maneras de entender y atender la discapacidad encaminado a reconocer, admitir y aceptar la diferencia como un hecho natural

**Palabras clave:** *Atención a la diversidad, Barreras, Desigualdad, Discapacidad, Educación inclusiva, Familias.*

### Abstract

The right to education today is the right to an inclusive, quality, equitable education under equal conditions (SDG 4, 2016). However, the exclusion of students with disabilities continues to be a reality, supported by a lack of resources or teacher training, among other causes. This study presents the experiences of three families with children with disabilities enrolled in the different modalities offered by the Spanish educational system. Using a qualitative methodological approach through a multiple case study, the aim is to analyze the families' experiences in their children's educational process and the existence or lack of inclusive educational practices. Three families participated in this study. The results show the presence of barriers that hinder educational success from a very early age, such as lack of accommodations, discriminatory attitudes, stigmatization regarding their abilities, or inappropriate use of classroom supports. In conclusion, the study suggests that educational inclusion for people with disabilities is far from being a reality, and it is necessary to foster a change in the ways of understanding and addressing disability, aimed at recognizing, admitting, and accepting difference as a natural fact.

**Key Words:** *Attention to diversity, Barriers, Disability, Inclusive education, Inequality, Families*

## 1. Introducción

Documentos internacionales como la Declaración de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos del Niño o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), establece una serie de principios fundamentales cruciales para garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades en todos los ámbitos. En concreto, el artículo 24 de la CDPD hace referencia al ámbito educativo y apunta que ninguna persona puede quedar excluida del sistema general de educación por motivos de discapacidad.

Sin embargo, la siguiente reflexión induce a cuestionarse en qué punto se encuentra el derecho a la educación inclusiva. Según Rubio (2021) “cuando añadimos a la educación el adjetivo de inclusiva, estamos afirmando que también hay una educación segregadora, que excluye, que margina...” (p. 21). Y es que a pesar de que la CDPD es de obligado cumplimiento en el estado español, desde que fue ratificada y publicada (BOE núm. 97, 2008), hay evidencias en cuanto a la segregación y exclusión que enfrentan el alumnado con discapacidad y sus familias, siendo invitadas a abandonar las escuelas ordinarias debido a que las necesidades de sus hijos e hijas no pueden ser cubiertas (Calderón y Verde, 2018), cuya justificación radica principalmente en la falta de recursos y formación.

La realidad es que la escuela parece resistirse a reconocer, admitir y aceptar la diversidad de su alumnado como un hecho natural de la condición humana (Parra, 2022; Slee y Allan, 2001). ¿Cuáles pueden ser las razones que lo fundamentan? Estas situaciones nacen, principalmente, a causa del cómo se entiende y atiende la discapacidad. Bajo un modelo médico, enfoque que ha predominado históricamente, el foco se mantiene en el déficit como una circunstancia individual, anomalía que reside en la persona; mientras un modelo contextual, social, entiende la discapacidad como fruto de la relación entre las capacidades de la persona y las condiciones del entorno que definen las posibilidades para la persona, entendiendo que el contexto cumple con la capacidad de modificarse para garantizar su plena independencia (Anchoncho y Gallardo, 2022; Milios, 2022).

La principal crítica que recibe el modelo médico es que promueve un enfoque individualista y patológico con un objetivo rehabilitador, ignorando las relaciones de la persona con el entorno en el que se desarrolla (Pérez y Chhabra, 2019). No obstante, esta concepción sobre la discapacidad es errónea, pues, como se ha mencionado anteriormente, se reconoce que “existen restricciones en el entorno donde viven, que provocan la creación de barreras para las actividades y para la participación de las personas que tienen alguna discapacidad” (Muntaner, 2010, p. 2). Es decir, el concepto de discapacidad nace como un constructo social dadas las limitaciones en la provisión de

servicios adecuados y en la inclusión efectiva de las necesidades de todas las personas dentro de una estructura común (Calderón y Verde, 2018).

En el contexto educativo, según Booth y Ainscow (2015, p. 44), el alumnado se enfrenta a “barreras para el aprendizaje y la participación” cuando se ve impedido en su acceso, participación y aprendizaje. Este fenómeno se consideraría el núcleo central en la mejora de las condiciones para garantizar la inclusión educativa. Dichas barreras, al igual que los facilitadores, se encontrarían en las culturas, políticas y prácticas que afectan tanto en niveles macro como micro del ámbito educativo. El currículum, la organización escolar y las metodologías dependen de la cultura escolar, que engloba los valores, creencias y principios compartidos dentro de una comunidad educativa; de las políticas, que hacen referencia a la planificación explícita y coordinada de normas, procedimientos o acciones que rigen los aspectos fundamentales de la vida escolar; y por último, de las prácticas, que implican las acciones que, en última instancia, llevan a cabo diariamente los profesionales en el centro educativo. Cabe destacar la importancia de este último punto, pues la perspectiva que adopten, según el enfoque en el que se sitúen, ejercerá una influencia significativa en la formación de sus pensamientos y, como consecuencia directa, en las decisiones que tomen y las acciones que emprendan en el ámbito educativo, lo que repercute directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Echeita, 2019).

Y es sobre decisiones y acciones (políticas y prácticas) donde se situaría la llamada lógica de la homogeneidad como factor influyente. Según la psicología social, el cerebro humano tiende a categorizar los estímulos como método de simplificación del entorno y economización de recursos cognitivos (Herrera y Reicher, 2009), sin embargo, la categorización presenta un importante inconveniente, ya que puede dar lugar al estereotipaje: “estos juicios poco a poco se van convirtiendo en etiquetas que sirven para categorizar a las personas en función de sus diferencias, afectando a las expectativas sociales que se proyectan sobre ellas” (Vila *et al.*, 2024, p. 359). Cuando se aplica esta lógica en el ámbito escolar, implica la clasificación del alumnado basado en sus similitudes, la estratificación según sus diferencias, y la formación de grupos homogéneos (Pujolàs, 2012). En estos grupos subyace la falsa creencia de que todo el alumnado aprenderá lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo. El resultado es la clasificación y etiquetado de los que no se ajustan a los estándares con el objetivo de administrar los apoyos individualizados que precise a través de un trato diferenciado. En algunas ocasiones, la supuesta falta de recursos llega a provocar la expulsión del alumnado del sistema ordinario de educación (Calderón y Rascón, 2022).

En contraste, la lógica de la heterogeneidad reconoce y acepta la diversidad inherente a todas las personas, sin intentar igualarlas ni modificar sus características. En lugar de ello, se pone el acento en adaptar el entorno y en desarrollar estrategias que se ajusten de manera apropiada a esta diversidad. Dado que el alumnado en su conjunto presenta características diversas, se busca potenciar el aprendizaje de todos a través de la pertenencia al grupo y el respeto a sus particularidades individuales. Esta postura abraza un modelo de escuela inclusiva que destaca por atender a todo el alumnado y por

responder a la auténtica y natural diversidad presente en cualquier conjunto humano (Muntaner *et al.*, 2016).

Se cuenta con diversas propuestas a nivel metodológico y organizativo que permiten llevar a cabo prácticas inclusivas, como el Programa CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar) (Pujolàs, 2012), centrado en fomentar el trabajo cooperativo de forma organizada de las actividades escolares para facilitar el aprendizaje conjunto de todo el alumnado con diversas necesidades educativas en aulas convencionales; o los grupos interactivos, basados en una concepción dialógica del aprendizaje (Mercer y Howe, 2012) donde trabajan en grupos heterogéneos reducidos, ayudándose mutuamente con actividades propuestas por el profesorado, mientras que personas voluntarias de la comunidad dinamizan la interacción y prestan ayuda cuando es necesario (Molina *et al.*, 2021), lo cual se encuentra estrechamente ligado a las comunidades de aprendizaje, entornos educativos donde comunidad y personal docente colaboran en beneficio de una educación de calidad y el logro de aprendizajes significativos (Gómez y Fernández, 2022), abriendo las puertas a la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijas e hijos (Epstein *et al.*, 2009).

Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) plantea desde el inicio del diseño de las situaciones de aprendizaje, oportunidades educativas diversas proporcionando distintas formas de representación, expresión e implicación, contribuyendo a la creación de entornos accesibles para todos y todas, reduciendo las barreras y proporcionando apoyos (Elizondo, 2022).

Estas propuestas se presentan como herramienta y modelo respectivamente que aumentan las probabilidades de éxito para todo el alumnado.

El paradigma de la educación inclusiva nace con la pretensión de romper con una trayectoria escolar que históricamente ha segregado y excluido al alumnado con discapacidad por ser diferente a lo socialmente establecido. Los tres principios que la rigen son: la presencia del alumnado con discapacidad en el aula y en las actividades escolares, contribuyendo a la diversidad del grupo; la participación en actividades académicas, sociales y extracurriculares, así como interactuar con sus compañeros, compañeras docentes de manera integral; y el progreso tanto en los logros académicos como en el crecimiento en la autonomía, habilidades sociales y cualquier otra área relevante para el aprendizaje y desarrollo integral (Crisol *et al.*, 2015).

Para ello, se requiere implementar un proceso de transformación sistemática y sistémica con el objetivo de superar las barreras que restringen la presencia, participación y avance de todos y todas, prestando especial atención a aquellas que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Este cambio busca crear un entorno educativo inclusivo que proporcione igualdad de condiciones y los apoyos necesarios, garantizando así un progreso significativo para todos los alumnos y todas las alumnas (Ainscow *et al.*, 2006).

La inclusión representa una ocasión propicia para reconsiderar el *modus operandi* de la institución educativa, instando a los profesionales del ámbito educativo a realizar una reflexión crítica sobre sus métodos de enseñanza y sus concepciones respecto a las diferencias y a reevaluar la forma en que son abordadas esas diferencias en su práctica educativa (Gonzalez-Gil *et al.*, 2019).

Con todo, es crucial reflexionar sobre si la escuela se encuentra enfrentando una disparidad entre el conocimiento existente y las acciones implementadas. Surge, así, una brecha entre el derecho fundamental a la educación y la realidad que caracteriza al sistema educativo. Este cambio en la percepción y abordaje de la discapacidad plantea interrogantes acerca de la capacidad de la escuela para responder de manera adecuada. A pesar de la existencia de elevada evidencia científica que ofrece pautas claras para llevar a cabo procesos de transformación, persiste la necesidad de identificar y superar los obstáculos ante los que se encuentran dichos procesos.

El presente estudio se centra en analizar las vivencias de las familias que acompañan el proceso educativo de sus hijos con discapacidad. La finalidad es identificar y destacar posibles barreras que menoscaban la presencia, participación y progreso del alumnado. A través de este análisis, se busca comprender a fondo las experiencias de estas familias, resaltando tanto los aspectos positivos que han facilitado la inclusión como los desafíos que aún deben abordarse en el contexto educativo.

## 2. Metodología

El presente estudio de investigación adopta un enfoque cualitativo mediante el método de estudio de casos, ya que permite describir y comprender en profundidad los fenómenos dentro de su contexto natural e identificar aquellos factores clave que influyen en los resultados (Simons, 2011). El objetivo principal es analizar las experiencias de las familias durante el proceso educativo de sus hijos con discapacidad y, los específicos: evaluar la existencia o no de prácticas educativas inclusivas con el fin de destacar aquellas que resulten exitosas y/o evidenciar las barreras a las que se enfrentan en relación a la presencia, participación y progreso del alumnado. Todos ellos, formulados a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de diagnóstico y escolarización?
- ¿Qué factores influyeron a la hora de escoger el centro educativo?
- ¿Se cuenta con los ajustes razonables y apoyos necesarios?
- ¿Qué dificultades y barreras han encontrado en el día a día de la escuela?

En el estudio han participado tres familias cuyos hijos presentan alguna discapacidad, los cuales han transitado por diferentes modelos educativos, con experiencias variadas tomando como referencia el paradigma inclusivo. La selección de los participantes, en los tres casos madres, se ha realizado de manera intencionada considerando distintas variantes de escolarización.

**Familia 1 (F1):** residentes en las Islas Baleares (ciudad de Palma). Familia con dos hijos mellizos. Uno de los hermanos es diagnosticado con parálisis cerebral provocada por complicaciones en el momento del parto. Alumno con gran dependencia que ha enfrentado situaciones de exclusión tanto en la escolarización ordinaria como en la especial. Se encuentra matriculado en modalidad combinada a modo de transición hacia una escolarización íntegra en centro específico. Actualmente tiene 10 años.

**Familia 2 (F2):** residentes en Osona, Catalunya. Estudiante con discapacidad intelectual que ha experimentado dificultades dentro del sistema ordinario, pasando a una escolarización combinada y posteriormente a un Centro de Educación Especial (CEE) a tiempo completo. Es el menor de dos hermanos. Actualmente tiene 18 años.

**Familia 3 (F3):** residentes en las Islas Baleares (ciudad de Palma). Hijo único de 10 años de edad. Estudiante con autismo que no ha experimentado dificultades en el proceso de escolarización, ni retenciones para mantener la permanencia en un centro ordinario, pero sí se muestran evidencias en cuanto a la presencia de barreras que dificultan su proceso.

El proceso de investigación se estructuró en 4 fases:

**Figura 1**

*Proceso de investigación*



Fuente. Elaboración propia

En primer lugar (Fase 1), el procedimiento del estudio parte de la recogida de datos centrada en explorar las experiencias, percepciones y opiniones de las familias en relación con la escolarización de sus hijos. El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada con un total de 30 preguntas divididas en cuatro secciones que parten de las dimensiones que configuran el *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2015): una primera sección destinada a datos demográficos, seguida de una segunda sección que recoge información relativa al diagnóstico y proceso de escolarización; la tercera sección se centra en conocer las dificultades y barreras que se hayan podido experimentar y una

última sección focalizada en averiguar los apoyos y facilitadores con los que las familias hayan podido contar.

En segundo lugar (Fase 2), las entrevistas se efectuaron de manera individual con cada familia. Se contactó telefónicamente exponiéndoles la finalidad del trabajo y en qué iba a consistir. Las entrevistas fueron registradas a través de un dispositivo de grabación de audio para su posterior transcripción y análisis. Dos de ellas se desarrollaron de manera presencial mientras que una se produjo de forma telemática, asegurando un ambiente propicio para la apertura y sinceridad en sus respuestas, fomentando la participación activa de las personas participantes para que narraran sus experiencias de manera detallada y reflexiva.

En tercer lugar (Fase 3), se realizó una lectura detallada de las transcripciones para identificar los temas emergentes. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de triangulación de toda la información obtenida en las diferentes entrevistas.

Finalmente, se expusieron los resultados (Fase 4) en base a las siguientes dimensiones y categorías:

**Tabla 1**

*Clasificación de los resultados*

Dimensiones	Categorías
<i>Presencia, participación y progreso</i>	<i>Diagnóstico y escolarización Apoyos y facilitadores Barreras y dificultades</i>

Fuente. Elaboración propia

### 3. Resultados

Las evidencias obtenidas facilitan la exposición de los resultados en los siguientes tres apartados para dar respuesta a los objetivos planteados.

#### 3.1. Desde el diagnóstico hasta la escolarización

El diagnóstico es un momento crítico para las familias, algunas lo reciben desde la calma y el acompañamiento que realizan los profesionales, para otras supone un momento de tensión y miedo a lo desconocido; así lo expresa la familia 1, que recibió el diagnóstico de su hijo al mes de vida de forma traumática y sin la suficiente información comprensible, causándoles confusión y angustia. La neuróloga sugirió que la madre era "demasiado inteligente" para recibir todos los detalles.

Sin embargo, el proceso de diagnóstico para las familias 2 y 3 coincide como un proceso más positivo, siendo las tutoras de los menores -escolarizados en Centros de Educación Infantil (CEI)- las que informan a las familias de la necesidad de iniciar dicho proceso debido a que, tal como expresa esta madre (F2), su hijo "no seguía el ritmo de los otros". Aunque complejo a nivel emocional, manifiestan haberse sentido acompañadas

en todo momento, destacando la empatía de las y los profesionales: “todo empezó muy tranquilamente (F3)”.

La escolarización y permanencia en el centro elegido puede suponer un nuevo contratiempo para las familias, como es el caso de la familia 1, que eligieron un centro público para la educación infantil de sus hijos (CEI), tal como les habían recomendado con el objetivo de garantizar los apoyos, pero enfrentaron presiones del Equipo de Atención Temprana (EAP, en catalán) para trasladar al niño a un Centro de Educación Especial (CEE) desde un inicio, alegando que su hijo no podía ir a un colegio normal porque él no era normal. A pesar de las dificultades, tanto la tutora como la coordinadora del CEI respaldaron a la familia para mantener su escolarización en el centro.

Con el salto a un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) la familia 1 enfrentó nuevamente la oposición por parte del EAP. La madre, en vista de las trabas que experimentaban, llegó a ofrecer como alternativa matricular a sus hijos en un centro ordinario con aula UEECO (Unidades Educativas Específicas en Centros Ordinarios) ya que, según la entrevistada, lo que más le afectaba era tener que separar a los hermanos. El EAP respondió a esta petición con una negativa, siendo necesaria la intervención del Servicio de Atención a la Diversidad (SAD) que falló en beneficio del menor:

*Una de ellas me dijo, es que no hay tantas aulas UEECO y hay muy pocas plazas, y yo creo que es mejor darle estas plazas a niños que lo puedan aprovechar más que el tuyo. (F1)*

No obstante, esa fue la primera batalla entre otras. Tras exponer la situación de su hijo y haber superado el proceso de admisión en el CEIP escogido, la familia se enfrenta de nuevo a la exclusión durante una reunión convocada por el propio centro, previa al inicio del curso escolar. En esta ocasión recurren al Departamento de Inspección Educativa que interviene como mediador y resuelve la situación en favor de la familia.:

*Eran 15 personas que no conocía, porque con la única persona que había hablado era con la directora del centro, y de repente me empiezan a hablar, a pedir que saque al niño del colegio, que ese colegio no es para él. Empiezan a decirme que si no me había planteado el tema de la educación especial, que allí tienen los recursos. Todo esto delante del niño. (F1).*

Finalmente, la familia 1 escolariza a su hijo en un centro de educación especial en modalidad combinada; la familia 2 lo hace en un centro rural ordinario durante unos años y posteriormente a un centro especial a tiempo completo. Por el contrario, la familia 3 ha mantenido a su hijo en el mismo centro público que escogieron en un inicio sin complicaciones.

### 3.2. Los apoyos y facilitadores en la escuela inclusiva

La actitud de los docentes resulta ser un aspecto clave en la inclusión educativa. Las familias destacan la actitud facilitadora de algunos docentes y la necesidad de mantener una constante comunicación entre familia y escuela:

*Piensan en él a la hora de montar una excursión o a la hora de hacer las actividades para que él pueda participar. (F1)*

*Tuvimos suerte con esta tutora, muy bien, muy abierta, mucha comunicación. Creo que la comunicación es un factor esencial. (F3)*

Las relaciones sociales entre iguales, la actitud de los compañeros y compañeras y el de sus familias, son también factores valorados muy positivamente por las familias en los centros ordinarios:

*Ha sido un niño muy querido por las familias y por los compañeros. No me arrepiento de haber tomado esta decisión (en referencia a su lucha por mantener a su hijo escolarizado en un centro ordinario) mi hijo ha tenido una serie de experiencias que nunca hubiera tenido en la educación especial. (F1)*

*Lo aceptan como es. (F3)*

De igual forma, las familias reconocen cómo ciertas metodologías planteadas en el aula facilitan la participación y el progreso. Por ejemplo, se hace referencia al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que se caracteriza por el trabajo colaborativo, o bien la enseñanza manipulativa de las matemáticas aplicada para todo el alumnado y no como una medida específica de apoyo, que supone una mayor probabilidad de éxito para todo el conjunto.

*La metodología por proyectos en la escuela rural fue increíble, había una individualización de cada alumno, y el trabajo en grupo le obligó a socializar y nos ha cambiado la vida (...). Se sentía muy seguro, útil, tenía su rol dentro del grupo. (F2)*

*Él ha tenido la ventaja de que se utilizó un método alternativo que le facilita el poder manipular las cosas, esos conceptos abstractos se pueden trabajar de otra manera, pero no porque sea una adaptación para él específica (...) es porque en general han visto que es una manera de aprender matemáticas que a todos les va bien. (F3)*

### 3.3. Dificultades y barreras que impiden la inclusión

La falta de recursos, la no aplicación de ajustes razonables que marca la CDPD o la escasa formación del profesorado, surgen como una de las principales barreras que detectan las familias. Estos hechos pueden provocar que opten por un cambio de centro, en ocasiones, alejados del núcleo social y familiar:

*Se había negado el derecho de aprender de mi hijo, se había negado el derecho a material, no había personal especializado (...). Yo no he elegido voluntariamente irme a educación especial, sino que (...) están negando los ajustes que mi hijo necesita y es una manera también de echarme. (F1)*

*En la ordinaria te dabas cuenta de que ni el profesorado ni las metodologías eran adecuadas para mi hijo. Faltaban muchos recursos para atender su discapacidad. (F2)*

*Tener que cambiar de población porque en un centro no podía ser atendido de la misma manera que los otros niños, es difícil de afrontar (...). Le costó un poco el tema socialización ya que al ser de otra población no podía hacer amistades ni en un sitio ni en otro. (F2)*

En cuanto a la gestión y organización de los recursos humanos, estos son concebidos como exclusivos para el alumnado con necesidades, pudiendo causar un desplazamiento de las responsabilidades del tutor o tutora:

*Cuando trabajaba era cuando venía el apoyo (en referencia al maestro o maestra de Pedagogía Terapéutica) y te encuentras con 3 horas de apoyo a la semana de 25. (F3)*

Por otro lado, el etiquetaje del alumnado con discapacidad; la aplicación de Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS) derivada de los dictámenes de escolarización; la actitud de los profesionales o la propia cultura del centro, son otros de los elementos que las familias consideran que inciden negativamente:

*Ahora tenemos que lidiar con que él demuestre que sabe, si no, la etiqueta le puede más (...). Si en el colegio no hay una mentalidad de inclusión, vamos mal. (F3)*

*Tu hijo entra a primaria con ACS y un desfase de dos años, qué objetivos va a tener ¿unos de 5º de infantil, que tan siquiera es una etapa obligatoria?. (F3)*

En el caso de la modalidad de escolarización combinada, se añade el sentimiento de no pertenencia, ya que el alumnado recibe parte de su educación en centro ordinario y parte en centro especial:

*El tema de la combinada también es la no pertenencia a ninguno de los dos colegios. (F1)*

En cuanto a la inclusión del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, la propia administración o los servicios encargados de garantizarla pueden llegar a suponer una barrera en sí mismas negando los ajustes razonables:

*Querían que fuera un fracaso (...), querían convencerme de que un cole ordinario no era el lugar de mi hijo. Lo único que han hecho es poner obstáculos. (F1)*

En definitiva, la experiencia educativa de las familias marcada por los obstáculos que ellas mismas han manifestado, puede llegar a percibirse de la siguiente manera:

*Es como cuando hay un accidente de avión y hay un montón de heridos y un médico. Evidentemente va a salvar al que tenga más posibilidades de sobrevivir. A mi hijo, en el sistema educativo, he sentido que como hay pocos recursos hay que salvar a los que más posibilidades tienen de aprender (...). Los últimos años he estado muy tranquila porque he asumido que mi hijo no va a la escuela para aprender. (F1)*

**Tabla 2**

*Resumen de los resultados obtenidos*

Dimensiones	Categorías	Resultados
<i>Presencia, participación y progreso</i>		La familia 2 expone una escolarización sin dificultades, similar a la familia 3. El proceso de diagnóstico procede sin mayor incidencia para ambos.
	<i>Apoyos y facilitadores</i>	Se valora la importancia de la colaboración y el apoyo recibido por algunos profesionales educativos. La aceptación social y la valoración del alumno por cierta parte de la comunidad escolar emergen como factores comunes para una percepción positiva de la experiencia educativa.
		La familia 1 destaca por un proceso de diagnóstico traumático y una escolarización marcada por las presiones recibidas para la derivación a un centro de educación especial. Se experimenta rechazo desde un inicio, aunque se perciben cambios en la actitud del profesorado hacia el final de su escolarización, considerando el hecho de que se ha dejado de lado el aprendizaje.
	<i>Barreras y dificultades</i>	La aplicación de ajustes necesarios no se encuentra garantizado, razón por la que tanto la familia 1 como la familia 2 optan por escolarización en centro específico y modalidad combinada respectivamente. Sin embargo, la familia 1 manifiesta haberse sentido obligada por la negación a prestar los apoyos necesarios. Destacan el uso inadecuado de los apoyos, la falta de formación, la importancia del buen criterio de los profesionales en términos de inclusión y la influencia negativa del etiquetaje en el alumno.

Fuente. Elaboración propia

#### 4. **Discusión y conclusiones**

Tras el análisis de los datos obtenidos se observa que los principios que rigen el marco de la educación inclusiva quedan lejos de ser una realidad tangible para todo el alumnado, con especial atención a aquél más desfavorecido dentro de la institución escolar.

Las resistencias iniciales y las presiones para derivar a centros de educación especial que se reflejan en el estudio demuestran la falta de un enfoque inclusivo desde el inicio. El sistema educativo aún mantiene una dicotomía entre lo ordinario y lo especial. La educación inclusiva, que busca debilitar esta doble vía, es difícil de implementar en un sistema que está fuertemente clasificado y respaldado por parte de los profesionales de la educación, personal médico o los propios centros de educación especial (Walton, 2023). El propio sistema demuestra incapacidad para cumplir efectivamente con su proclamado compromiso hacia una educación inclusiva (Echeita, 2019). Las distintas modalidades de escolarización en continua perpetuación evidencian que el modelo de atención a la diversidad imperante continúa siendo un modelo centrado en el déficit y la patologización de la discapacidad (Amiama-Espailat, 2020).

En cuanto a la actitud del profesorado hacia la inclusión, esta va más allá de un simple cumplimiento de normativas. El estudio refleja cómo dicha actitud puede suponer un facilitador o una barrera, lo cual evidencia que se trata de una cuestión de voluntad y convicción en la creencia de que todas las personas tienen derecho a la equidad e igualdad de condiciones educativas (Calderón y Verde, 2018). A pesar de los obstáculos encontrados, las familias valoran la apreciación positiva del alumnado por parte de ciertos miembros de la comunidad escolar, que emerge como un factor valioso que enriquece la vivencia educativa y favorece la inclusión social.

En relación al enfoque referente a los apoyos en el aula, el estudio llevado a cabo por Gonzalez-Gil *et al.* (2019) muestra como el apoyo educativo suele ser entendido más como una delegación que como un proceso colaborativo y compartido para garantizar la igualdad y equidad. El maestro o maestra de apoyo es visto como un elemento exclusivo para alumnado con necesidades educativas en lugar de un respaldo ignorando los beneficios de la codocencia al unir la experiencia y conocimiento de ambos docentes (Serceki y Curwen, 2024). La codocencia unida a las metodologías activas a las que las familias hacen mención, resultan un factor de mejora en la atención hacia todo el alumnado posibilitando que todos participen y aprendan en el aula (Juan *et al.*, 2020; Tobaruela, 2022).

Sin embargo, la falta de formación continua y la gestión ineficiente de los recursos son barreras significativas que afectan la implementación efectiva de la educación inclusiva, tal como han expuesto las familias.

En conclusión, los resultados del presente estudio coinciden con investigaciones similares que evidencian experiencias comunes entre las familias, tales como momentos críticos en el proceso de diagnóstico, la percepción de la falta de formación docente,

actitudes desfavorables por parte de algunos docentes, los efectos negativos derivados de la condición del alumnado, e incluso situaciones de segregación y exclusión, además de la no realización de los ajustes razonables necesarios para favorecer el avance académico (Forteza *et al.*, 2019; Trujillo *et al.*, 2023). Por tanto, se constata la ausencia de una garantía consistente en todos los casos estudiados debido a la carencia o insuficiencia de prácticas educativas que aseguren la participación y el éxito de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales.

## 5. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Anchondo, S. y Gallardo, C. (2022). La nueva eugenesia del individualismo neoliberal. Una discusión desde el modelo social de discapacidad. *Andamios Revista de Investigación Social*, 19(49), 93-116. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.921>
- BOE núm. 96, de 21 de abril de 2008. Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/1>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollar el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM / OEI.
- Calderón, I. y Rascón, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2022.41.03](https://doi.org/10.7179/psri_2022.41.03)
- Calderón, I. y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Crisol, E., Martínez Moya, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8(3), 254-270. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/100/97>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro
- Forteza, D., Fuster, L. y Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *RIEJS*.

- Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Gómez, S. y Fernández, M. (2022). La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270087.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270087>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy-Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado (Granada)*, 23(1), 243-263.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Herrera, M. y Reicher, S. (2007). Categorización social y construcción de las categorías sociales. En J.F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (pp.169-194). McGraw-Hill.
- Juan, M., Lago, J. R. y Soldevila, J. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. *ÀAF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 21-32. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635>
- Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Milios, G. (2022). El derecho a la no discriminación por motivo de discapacidad: La compleja coexistencia de la normativa y jurisprudencia nacional y supranacional. *Derechos y Libertades. Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, 47, 241-271. <https://doi.org/10.20318/dyl.2022.6882>
- Molina, S., Marauri, J., Aubert, A. y Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado y Soto F. J. (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia. <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/mono.html>
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Parra, S. (2021). Aprender la diferencia, una autorreflexión sobre la cultura de la discapacidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), e5790282. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790282>

- Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <http://dspace.uvic.cat/xmlui/handle/10854/1998>
- Rubio, M. (2021). Presencia y participación. En A. Márquez (Coord.), *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp. 19–56). Graó.
- Serceki, A. A. y Curwen, M. S. (2024). How do we do it? Planning for a truly inclusive classroom. *The Reading Teacher*, 77(4), 568–572. <https://doi.org/10.1002/trtr.2262>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Tobaruela, N. (2022). L'aprenentatge cooperatiu i el disseny universal d'aprenentatge com a mesures d'atenció a la diversitat. A J. Amer Fernández (Dir.), *Anuari de l'educació de les Illes Balears* (pp. 288-305). Fundació Guillem Cifre de Colonya. <https://dpde.uib.cat/Publicacions/anuari/>
- Trujillo, Y., Anguiano, B. y Cervantes, D. I. (2023). Experiencias de familias de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Realidades ante el discurso escolar de educación inclusiva. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1744. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1744>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Vila, E. S., Rascón, T. y Calderón, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Walton, E. (2023). Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045>