



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

**REALIDAD, DEMANDA Y PARTICIPACIÓN DE
LAS FAMILIAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS CON
DISCAPACIDAD EN ARGENTINA**

**REALITY, DEMAND, AND FAMILY PARTICIPATION IN THE
EDUCATIONAL INCLUSION OF SECONDARY STUDENTS
WITH DISABILITIES IN ARGENTINA**

Verónica Claudia Oliva
Investigadora Independiente, Argentina

Realidad, Demanda y Participación de las Familias en la Inclusión Educativa de Estudiantes Secundarios con Discapacidad en Argentina

Verónica Claudia Oliva¹

veroliva65@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5125-1874>

Investigadora Independiente

Argentina

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo general analizar la realidad institucional, la demanda y la participación de las familias en la inclusión educativa de estudiantes secundarios con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de San Luis, Argentina. Para ello, se adopta un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y de corte transversal; en consecuencia, se aplica un cuestionario autoadministrado a 60 familias. A partir del análisis, se observa que los apoyos externos conviven con prácticas de aula que no siempre se sincronizan, mientras las percepciones de accesibilidad, evaluación y trato digno se ubican en rangos intermedios. Del lado de las familias, la demanda se concentra en comunicación clara, formación docente específica, apoyos pedagógicos sostenidos y soluciones logísticas, debido a que el tiempo de cuidado y los costos cotidianos condicionan la participación efectiva. Finalmente, la participación familiar se sostiene con fuerza en el hogar, aunque la articulación con decisiones de aula se mantiene moderada, por lo que la satisfacción global se estabiliza en un punto medio. Se concluye que ordenar la documentación, anticipar la comunicación, asegurar ajustes evaluativos consistentes, fortalecer la coordinación con salud y la formación docente en inclusión constituye la ruta inmediata para transformar la presencia en participación con aprendizaje real.

Palabras clave: inclusión educativa; secundaria; discapacidad; familias; gestión escolar.

¹ Autor principal.

Correspondencia: veroliva65@gmail.com

Reality, Demand, and Family Participation in the Educational Inclusion of Secondary Students with Disabilities in Argentina

ABSTRACT

The present article aims to analyze the institutional reality, the demand, and family participation in the educational inclusion of secondary students with disabilities in public schools in the province of San Luis, Argentina. To this end, a quantitative, descriptive, cross-sectional approach is adopted; consequently, a self-administered questionnaire was applied to 60 families. Based on the analysis, it is observed that external supports coexist with classroom practices that do not always align, while perceptions of accessibility, assessment, and dignified treatment fall in intermediate ranges. On the family side, demand concentrates on clear communication, specific teacher training, sustained pedagogical supports, and logistical solutions, since caregiving time and everyday costs condition effective participation. Finally, family participation is strongly sustained at home, although its articulation with classroom decision-making remains moderate, which is why overall satisfaction stabilizes at a mid-level. It is concluded that organizing documentation, anticipating communication, ensuring consistent assessment adjustments, and strengthening coordination with health services and teacher training in inclusion constitute the immediate path to transform mere presence into participation with real learning.

Keywords: educational inclusion; secondary education; disability; families; school management.

*Artículo recibido 28 febrero 2026
Aceptado para publicación: 28 marzo 2026*



INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la realidad cotidiana, la demanda y la participación posible de las familias en la inclusión educativa de estudiantes secundarios con discapacidad, y lo hace tomando como eje una escuela pública y un estudio de campo que se lleva a cabo en la provincia de San Luis, en Argentina. En este marco, se asume que la escuela constituye un espacio decisivo para garantizar derechos y, a la vez, un escenario donde conviven avances normativos, brechas estructurales y prácticas pedagógicas desiguales que, en conjunto, terminan condicionando la trayectoria escolar de adolescentes con discapacidad y, por ende, la experiencia socioemocional y organizativa de sus familias (Jiménez, Moreno, Campuzano y Valenzuela, 2024).

Según algunos autores como Salgado (2016), en el país se constata una demanda informativa pendiente que ordena buena parte del vínculo escuela-familia, donde según UNICEF, el 52% de las familias no conoce siquiera la Resolución CFE 311/16 que regula la inclusión en escuelas comunes, es decir que todavía falta difusión accesible de derechos y procedimientos básicos; en la práctica, ese vacío empuja a las familias a pedir más orientación, a buscar redes de apoyo y a reclamar acompañamiento para el futuro educativo-laboral de sus hijos e hijas. En la misma línea, un informe de la sociedad civil indica que una fracción relevante de actores educativos percibe que muchas familias desconocen sus derechos, lo que limita su capacidad de incidencia en la escuela y alimenta una demanda insatisfecha de información clara y oportuna.

A su vez, Jiménez et al., (2024) muestran, en un barrido sobre cientos de instituciones públicas, déficits de accesibilidad, escasez de recursos adaptados y baja formación específica del profesorado; por lo tanto, emergen brechas en rendimiento y permanencia y, además, persisten barreras socioeconómicas y actitudinales que traban la inclusión plena.

Desde la voz estudiantil, Holguín et al., (2017) recogen tensiones cotidianas en adolescentes con discapacidad física como por ejemplo acceso desigual a TIC, obstáculos para desplazarse, y exigencias estandarizadas que no contemplan tiempos y apoyos; por ende, la inclusión queda reducida a presencia física cuando no se ajustan evaluación, tiempos y recursos. De igual modo, Bravo Loo et al., (2021) describen percepciones docentes de bajo logro en políticas, culturas y prácticas inclusivas, y señalan



que un 30% del profesorado aún percibe deficiencias en integración e inclusión; en síntesis, la implementación de políticas y la formación aparecen como nudos críticos.

A nivel de gestión escolar, Peñaherrera et al., (2025) documentan aulas superpobladas, expedientes incompletos y uso predominante de observaciones informales, de modo tal que la detección oportuna y la trazabilidad de apoyos se debilitan y la inclusión corre el riesgo de quedar en mera escolarización sin ajustes efectivos. Complementariamente, Rodríguez (2017) señala la persistencia de estudiantes sin diagnóstico técnico de NEE (asociadas o no a discapacidad), lo que compromete la ejecución de la política de inclusión y exige democratizar el acceso a valoración especializada y fortalecer competencias docentes.

Por su parte, Albán y Naranjo (2020) puntualizan que el principal reto en discapacidad intelectual es pedagógico, es decir que la capacitación limitada en adaptaciones y metodologías inclusivas deriva en prácticas estandarizadas que no responden a las necesidades del alumnado; por ende, la expectativa docente baja y la falta de apoyos coordinados con familia y equipos técnicos profundizan la desigualdad de oportunidades.

Por lo tanto, el problema de investigación se centra, por un lado, en analizar la realidad que experimentan estas familias cuando buscan acompañar la escolaridad de sus hijos en el nivel secundario; por otro lado, en identificar la demanda que formulan a las instituciones desde información y apoyos hasta procedimientos; y además, determinar el alcance efectivo de su participación en los procesos escolares que se denominan inclusivos, pero que no siempre se traducen en acciones sostenidas ni en resultados de aprendizaje equivalentes. En consecuencia, el interés es analizar cómo se organiza hoy el vínculo escuela-familia, cómo se registran y atienden las necesidades educativas especiales (NEE), y cómo inciden las condiciones institucionales en la experiencia de inclusión de los y las estudiantes.

Ante esto, el tema seleccionado es de alta relevancia, puesto que se vincula de manera directa con el derecho a la educación y con la igualdad de oportunidades en el tránsito por la escuela secundaria; y, además, porque toca fibras sensibles de la vida familiar, dado que una gran parte de las decisiones escolares se toma en diálogo (o en tensión) con las expectativas, los tiempos y los recursos de los hogares.



La perspectiva teórica que orienta este trabajo se apoya, en primer lugar, en el modelo social de la discapacidad, que desplaza el foco desde la “deficiencia” individual hacia las barreras del entorno (físicas, pedagógicas y actitudinales) que restringen la participación plena; de este modo, la discapacidad se concibe como un fenómeno relacional y contextualmente producido, y no como una condición fundamental que determina destinos (UNESCO, 2017, citado en Jiménez et al., 2024).

Asimismo, y en segundo lugar, se asume la educación inclusiva como un proceso continuo de transformación institucional que busca eliminar barreras, diversificar estrategias, adaptar el currículo y abrir la escuela a la colaboración con estudiantes, familias, docentes, equipos de apoyo y comunidad; por ende, la inclusión se entiende menos como una meta ya lograda y más como una forma de organizar el trabajo escolar con criterios de equidad y participación (Ainscow y Miles, 2008, citado en Jiménez et al., 2024).

Desde lo normativo, se reconoce derechos mediante la Constitución y las leyes específicas que garantizan la educación inclusiva, la prevención de discapacidades y la equiparación de oportunidades; por consiguiente, se dispone de un horizonte jurídico que habilita políticas y programas para la atención de las NEE y para la formación docente (Jiménez et al., 2024).

En cuanto al contexto de la investigación, se trabajará en una escuela pública de nivel secundario de la provincia de San Luís, donde asisten estudiantes de perfiles socioeconómicos y culturales distintos; ante esto se busca relevar prácticas de participación efectivas y barreras invisibles que desalientan el involucramiento. Por añadidura, se asume que una participación familiar genuina no se limita a firmar documentos ni a asistir a actos, sino que implica información comprensible, acompañamiento emocional, espacios de escucha y decisiones compartidas en torno a metas académicas y de autonomía, acorde con lo documentado para el caso ecuatoriano (Salgado, 2016).

Desde un enfoque histórico y cultural, la escuela transita hacia modelos más inclusivos en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ley 26.378 y jerarquía constitucional por ley 27.044) y de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 311/16 y 343/18 que orientan la escolaridad común con apoyos y la evaluación en clave de inclusión; sin embargo, la expansión de la secundaria obligatoria, la heterogeneidad creciente de las aulas y la todavía limitada diferenciación metodológica evidencian que el desafío



permanece abierto, por lo que se necesita una mirada situada que cruce con rigor las políticas, las prácticas y las culturas institucionales para que los marcos normativos se traduzcan en experiencias sostenidas de participación y aprendizaje.

En términos demográficos y de equidad territorial, y dado que el país muestra desigualdades marcadas entre zonas urbanas y rurales, y entre grupos étnicos, es necesario considerar que las escuelas públicas secundarias reciben estudiantes en condiciones de vulnerabilidad sobrepuestas (pobreza, trabajo adolescente, distancia geográfica), y que estas variables condicionan la posibilidad real de las familias para participar; por eso, se propone leer la participación familiar no como falta de interés, sino como capacidad condicionada por tiempos, recursos y, muchas veces, por la propia experiencia educativa previa de los adultos (Tamayo, 2024).

A partir de estos supuestos, el objetivo principal de la investigación se formula del siguiente modo: analizar la realidad institucional, demanda y participación de las familias en la inclusión educativa de estudiantes secundarios con discapacidad, en la provincia de San Luis, en Argentina. En consecuencia, se establecen tres objetivos específicos: primero, caracterizar la realidad institucional en materia de accesibilidad, recursos, formación y documentación técnica; segundo, identificar la demanda de las familias en términos de información, apoyos y procedimientos; y, tercero, describir las formas de participación familiar y su articulación con decisiones pedagógicas (adaptaciones, ajustes razonables, seguimiento), considerando siempre el cruce con condiciones socioeconómicas y culturales.

Por lo tanto, en este artículo se propone analizar aquello que pasa adentro de las escuelas y aquello que sienten y necesitan las familias, para que el derecho a la educación no dependa del azar ni del esfuerzo solitario de un docente o de una madre, sino de una trama organizada donde cada actor sabe qué hacer, cuándo hacerlo y con qué recursos cuenta.

METODOLOGÍA

En este estudio se adopta un enfoque cuantitativo porque interesa medir la realidad, la demanda y la participación de las familias en la inclusión educativa de estudiantes secundarios con discapacidad; a la vez, se utiliza un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional, ya que se observa lo que ocurre en escuelas públicas de la provincia de San Luis, sin manipular variables y se exploran relaciones entre los factores relevados.



El tipo de investigación se define como descriptivo y exploratorio porque, por un lado, se describen prácticas y percepciones actuales de las familias y, por otro lado, se indagan vínculos entre participación, alianza con la escuela, empoderamiento y condiciones inclusivas; de este modo, se obtiene una fotografía precisa y, además, se abren pistas para intervenir luego en la práctica institucional.

La población se compone de familias de estudiantes con discapacidad matriculados en una escuela secundaria públicas de la provincia de San Luis, mientras que la muestra se selecciona mediante el tipo no probabilístico por conveniencia, conformada por 60 padres, madres o encargados de familia que esten a cargo de un estudiante con discapacidad

El instrumento es una encuesta estructurada dirigida exclusivamente a familias y se elabora con base en instrumentos validados: se adaptan ítems de las Escalas de Involucramiento Parental de Hoover-Dempsey y Sandler para participación e invitaciones escolares; se incorporan dimensiones de la Beach Center Family-Professional Partnership Scale para calidad de la alianza familia-escuela; se integran componentes de la Family Empowerment Scale para empoderamiento familiar en el sistema educativo; y se construye un módulo breve desde el Index for Inclusion (familias) para percepción de culturas, políticas y prácticas inclusivas; en todos los casos se usa escala Likert de 5 puntos e ítems invertidos para controlar respuestas automáticas.

El procedimiento contempla primero, validación de contenido y adaptación lingüística mediante revisión de expertos y entrevistas con familias para asegurar comprensión de términos locales; segundo, prueba piloto con 6 padres/ madres para estimar tiempos y calcular consistencia interna y ajustar redacción si hiciera falta; tercero, campo con aplicación digital a través de canales escolares y apoyo en papel cuando la conectividad es limitada; esto lleva a dar cuenta de que el instrumento es claro, estimándose un tiempo de respuesta en 10-12 minutos.

Para el análisis de datos, primero se vuelcan las respuestas a Excel, se depura la base y se recodifican los ítems invertidos; luego se construyen los índices compuestos (participación, alianza, empoderamiento, inclusividad percibida, calidad de ajustes y demanda satisfecha) y, en función de los objetivos del estudio, se presentan descriptivos y comparaciones por subgrupos con pruebas acordes al tipo de dato; además, se reportan correlaciones entre índices para identificar asociaciones y, cuando el



tamaño muestral lo permite, se estima una regresión simple sobre satisfacción global, dejando claro que no se infieren causalidades por tratarse de un diseño transversal.

En el plano ético, se presenta a los encuestados antes de dar inicio a la encuesta, un consentimiento informado, donde se declara anonimato y participación voluntaria, se evita recolectar datos identificatorios, y se resguarda la base en repositorios protegidos; en paralelo, se solicita la autorización institucional a las autoridades educativas locales y se ofrece un canal de consulta para las familias.

En cuanto a limitaciones, la mirada se centra en la voz familiar y el diseño transversal no capta cambios en el tiempo; sin embargo, se compensa con escalas psicométricamente sólidas, y con un plan analítico claro que entrega evidencia útil para la mejora de prácticas inclusivas en las escuelas secundarias públicas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Realidad institucional (accesibilidad, recursos, gestión y documentación; ajustes y clima de seguridad)

Para dar respuesta a este objetivo, en primer lugar, se caracteriza el contexto institucional porque sitúa el alcance real de las decisiones escolares, y según la encuesta, el 67% de las familias vive en zona urbana y el 33% en zona rural; un tercio de los hogares transita trayectos más largos, costos de traslado más altos y servicios interinstitucionales menos disponibles. Este encuadre territorial es importante porque como lo señalan algunos autores, cuando el soporte de redes públicas es desigual, las oportunidades de participación y permanencia se resienten con más fuerza en la secundaria, donde la estructura por materias y las exigencias de evaluación son más rígidas (Martínez y Rosas, 2022).

Así mismo, se analizan los dispositivos de documentación y registro porque es lo que habilita, o demora, los apoyos dentro de la escuela, y en el indicador de diagnóstico actualizado, el 48% de los casos está al día, el 25% no lo tiene y el 27% lo mantiene en trámite. A la par, respecto del registro institucional de NEE, el 55% afirma que sí existe, el 17% dice no y el 28% no sabe. En consecuencia, se observa trazabilidad incompleta porque casi la mitad todavía no cierra el circuito diagnóstico y más de un cuarto no puede confirmar si la escuela documenta formalmente las necesidades. Esta grieta entre lo que se evalúa afuera y lo que se registra adentro coincide con lo reportado para sistemas con políticas inclusivas en expansión, pero con problemas administrativos que hacen lenta la implementación



pedagógica (Martínez y Rosas, 2022). A su vez, los estudios sobre secundaria en América Latina señalan que la dependencia de certificados para activar recursos termina burocratizando decisiones que deberían sostenerse en el diseño universal y en ajustes razonables planificados desde el aula (Martínez y Benavides, 2023).

En tercer lugar, se describe el uso de apoyos externos, donde en la muestra de 60 encuestados, el 53% declara recibir apoyos por fuera de la escuela y el 47% no. Entre quienes sí, las prestaciones más mencionadas son terapia del lenguaje (18%), terapia ocupacional (17%), fisioterapia (15%) y psicología (12%); asimismo, aparecen acompañante terapéutico (12%), apoyo visual ampliado (8%) y audífonos (8%). En términos de articulación, este patrón sugiere coexistencia de servicios que, muchas veces, no se sincronizan con la planificación docente. Esto no sorprende, porque según lo que sostienen Martínez y Rosas (2022), cuando los apoyos dependen de derivaciones y horarios externos, la continuidad pedagógica queda atada a agendas que la escuela no controla y, por ende, las adaptaciones son intermitentes, es decir que en la práctica, la familia termina gestando la coordinación y sosteniendo el traslado, lo que incrementa la carga y, en paralelo, genera desfase entre tratamiento y tarea escolar.

Otro punto que se analiza es la inclusividad del centro desde la percepción familiar, porque aporta datos sobre cultura escolar, accesos y evaluación, donde según resultados de la encuesta, en valoración de la diversidad y evitación del trato discriminatorio, el 48% se ubica en la categoría media, el 27% en desacuerdo y el 22% en acuerdo; del mismo modo, en trato digno en normas y prácticas cotidianas, el 52% marca punto medio y el 27% desacuerdo, por lo que las percepciones se concentran en zonas intermedias. En accesibilidad física de espacios el 38% queda en media, el 30% en desacuerdo y el 20% en acuerdo, de modo que los ambientes no siempre acompañan. En ajustes de evaluación (la escuela ajusta la evaluación (tiempos, formatos, criterios) cuando corresponde), el 37% se ubica en media y el 25% en desacuerdo; además, en disponibilidad de ayudas técnicas o alternativas, el 50% señala media y el 23% desacuerdo, por lo que la respuesta material no consolida un piso alto. A su vez, en formato de las tareas escolares (las tareas escolares se entregan en formatos que el/la estudiante no puede usar, ítem invertido), el 38% elige 4 y el 17% 5; por consiguiente, al recodificar, persiste una barrera en la accesibilidad de materiales. En participación en actividades extracurriculares, el 37% se queda en media y el 27% en acuerdo; finalmente, en inclusión por parte del grupo de pares, el 52% se ubica en media y



el 22% en acuerdo. Conjuntamente, este patrón es consistente con lo que se describe para el tramo secundario según Barrozo (2018), quien afirma que las normas avanzan, aunque las prácticas (especialmente las evaluativas) se mantienen homogéneas y dejan poco margen para diversificar tiempos y formatos. A la vez, estudios sobre inclusión de estudiantes sordos acentúan que la accesibilidad comunicacional resulta decisiva y, cuando no está prevista, el aula regular termina excluyendo por vías sutiles, aun si la matrícula es común (Álvarez, 2015).

Seguidamente, se observa la gestión escolar operativa donde se analiza el cumplimiento de acuerdos escritos, con el 42% de respuestas que queda en media y el 30% en desacuerdo, y con apenas 22% en acuerdo; en comunicación clara y frecuente, el 38% se ubica en desacuerdo y el 30% en media; en tecnicismo no explicado, el 33% elige 4 y el 23% 5, lo cual, al recodificar, expone dificultad para traducir lenguaje técnico; además, en horarios/modalidades compatibles, el 47% queda en media, el 18% en desacuerdo y el 32% en acuerdo; por último, en avisos tardíos, el 32% marca 3 y el 47% 4, que, al recodificar, confirma demoras informativas. Esto quiere decir que la gestión diaria no garantiza previsibilidad ni comunicación accesible, y esto concuerda con, por una parte, la cultura técnico-administrativa que domina circuitos de diagnóstico y derivación no siempre se acompasa con la cultura pedagógica del aula, de modo que el papel llega, pero la práctica se acomoda solo a medias (Martínez y Rosas, 2022); por otra parte, cuando la comunicación no es clara y anticipada, la alianza escuela-familia se debilita y los acuerdos pierden continuidad, un punto señalado en las revisiones sobre secundaria inclusiva en la región (Martínez y Benavides, 2023). A su vez, se alinea con la afirmación sobre formación docente, que recuerda que el primer paso para ordenar la gestión es hablar un lenguaje común entre equipos y familias, explicar decisiones y estandarizar procedimientos básicos, precisamente para que la inclusión deje de depender de voluntades aisladas (Rodríguez, 2016).

En relación con los ajustes y el seguimiento pedagógico, al analizar sobre la existencia de plan documentado, el 38% responde sí, mientras el 37% indica no y el 25% no sabe. Esta proporción ya delimita el alcance, es decir menos de cuatro de cada diez estudiantes cuenta, según su familia, con un plan explícito. Entre quienes sí informan plan, la adaptación de objetivos se concentra en niveles intermedios (13% en 2 y 17% en 3, con 8% en 4 y casi nulo 5); las evaluaciones ajustadas reúnen 17% en acuerdos altos (4-5) y 22% en 3; el seguimiento con registro compartido acumula 25% en 1-2 y



apenas 9% en 4–5; la claridad de informes muestra 17% en 1–2 y 17% en 4–5; y la aplicación homogénea por docentes mantiene acuerdos altos por debajo del 10%. Por ende, existe poco plan y, cuando existe, no siempre baja a objetivos, evaluaciones y seguimientos con la regularidad esperada. Esta evidencia se ajusta con lo que plantea Barrozo (2018) al afirmar que la secundaria impone ritmos y criterios que presionan por homogeneidad evaluativa, lo cual choca con la lógica de ajustes razonables si no hay conducción pedagógica clara; y además, la formación docente continua en diseño universal para el aprendizaje, evaluación diversificada y co-docencia sigue siendo insuficiente, algo largamente señalado por investigaciones que reclaman desplazar el centro desde el diagnóstico hacia la metodología concreta de aula (Rodríguez, 2016).

Siguiendo con el análisis, a partir de esta base, se incorporan datos del clima y la respuesta institucional porque inciden en la confianza familiar, por ejemplo en experiencias de burlas o exclusión, el 45% declara “a veces”, el 12% “frecuente” y el 2% “muy frecuente”; mientras tanto, el 20% sostiene “nunca” y el 22% “rara vez”. En actuación ante maltrato, el 38% queda en medio, el 25% en desacuerdo y el 32% en acuerdo; además, en confianza en la seguridad, el 45% elige 3, el 22% 2 y el 30% 4, con 3% en 5. En términos sencillos, el maltrato aparece, la escuela responde a medias y la confianza no termina de consolidarse. Esta combinación coincide con reportes que sostienen que la inclusión no se agota en el ingreso, porque la convivencia y los protocolos de respuesta definen en la práctica si la participación es plena o frágil; de hecho, en análisis universitarios que se extrapolan a secundaria, la experiencia cotidiana se vuelve el termómetro real de la inclusión: si el entorno es previsible, accesible y respetuoso, la diferencia no es obstáculo (Mayán, 2017).

Demanda de las familias (información, apoyos y procedimientos)

Para dar respuesta este objetivo, se toman otros items de la encuesta aplicada, los cuales posibilitan examinar la demanda de las familias. En primer término, se presenta el perfil que condiciona la demanda; luego, se describen las demandas explícitas; seguidamente, se analiza la satisfacción y suficiencia de los apoyos actuales; después, se profundiza en la información disponible y la ruta de trámites (empoderamiento funcional) y en la incidencia/negociación (empoderamiento ampliado); finalmente, se incorporan las barreras y la carga de cuidado que empujan la solicitud de más y mejores apoyos.



A continuación se presenta cada uno de los ítems evaluados:

En la muestra, la voz principal es materna, ya que las madres completan el 60% de los cuestionarios, mientras los padres alcanzan el 33% y los tutores legales el 7%; por lo tanto, la lectura de la participación se asienta, ante todo, en las prácticas y tiempos de las cuidadoras. Esta centralidad familiar dialoga con la idea de que la inclusión no se sostiene sólo desde la escuela, sino desde una trama familia-comunidad-centro educativo, tal como marca Aguiar et al.,(2020) al describir a la familia y la escuela como “agencias socializadoras principales” de la inclusión socioeducativa y al proponer “claves para el éxito” basadas en esa alianza cotidiana

Ahora bien, la participación concreta en la escolaridad muestra matices, por ejemplo en la casa se conversa sobre tareas y metas con perfiles medios-altos: entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” se ubica el 63% (33% y 30%), sin picos extremos. En la organización del horario de estudio ajustado, el bloque de acuerdo suma 60% (37% y 23%), aunque un 35% queda en el punto medio. Asimismo, se anima al/la estudiante a pedir ayuda con 72% de acuerdo (42% y 30%). Hasta acá, entonces, la familia acompaña y sostiene, lo que coincide con la evidencia que pondera la participación familiar informada como soporte del aprendizaje en contextos inclusivos.

Sin embargo, cuando el análisis se mueve hacia la interacción con la escuela, las cosas cambian; la claridad de las invitaciones y convocatorias concentra desacuerdo: 40% marca “2” y 28% “3”, de modo que sólo 30% percibe claridad suficiente. A la vez, saber de antemano qué se espera de la familia queda repartido entre desacuerdo (37%), punto medio (37%) y acuerdo (25%). En participación regular en actividades predomina el centro (43%) y el desacuerdo moderado (25%), y recién 31% declara participación alta. Y además, en el ítem sobre sentir que la opinión familiar cuenta en las decisiones también se concentra en el medio (40%) y en desacuerdo (27%), con un 33% que sí siente incidencia real. Por lo tanto se observa acompañamiento doméstico fuerte y, a la vez, vínculo institucional intermitente.

Este desajuste es una realidad que se vive en el país, donde los diagnósticos ubican a la inclusión en un estado de avance normativo con prácticas aún iniciales, lo que abre brechas entre lo que se convoca y lo que efectivamente se co-decide con las familias (Belgich, et al., 2017).



Por otro lado, al analizar los ítems invertidos, el ítem la escuela rara vez responde a tiempo, reúne 60% entre 3–5 (28%, 35% y 25%), y “se evita comunicarse porque nunca cambia nada” suma 77% entre 3–5 (38%, 32% y 7%). Es decir, la familia intenta, pero percibe respuestas tardías o poco efectivas. Este patrón contrasta con las recomendaciones de política inclusiva que piden procedimientos claros, previsible y accesibles para sostener la participación, desde la convocatoria hasta el seguimiento de acuerdos. En otras palabras, donde la política pide “escuelas abiertas a la diversidad” con docencia preparada y comunicación legible, las familias encuentran interacciones burocráticas y lentas (Cerza y Fleitas, 2021).

Así mismo, cuando el foco pasa a la alianza relacional con la escuela, las percepciones vuelven a quedar en zona media. “El personal respeta decisiones y prioridades de la familia” concentra 73% entre 3–4, con extremos muy bajos, lo que sugiere trato correcto pero no necesariamente participativo. “Se buscan soluciones conjuntas ante problemas” se queda en 47% en “3” y sólo 25% sube a 4–5. En la confianza en que la escuela actuará en beneficio del/la estudiante, el 47% queda en “3” y el 30% en 4–5. Esto se alinea con lo que plantea Jure et al., (2018), hay buena fe y reconocimiento de esfuerzos, aunque aún falta capacidad de co-construcción. La literatura nacional pide justamente formación continua y cultura inclusiva para convertir esa buena fe en prácticas estables de alianza y toma de decisiones compartidas. A la vez, los análisis de política recuerdan que el derecho está garantizado en normas, pero que la ejecución y su apropiación operativa son el cuello de botella (Naranjo y Soto, 2021).

Por su parte, el efecto de participar también aparece; por ejemplo, el ítem participar no cambia la situación del estudiante acumula 52% entre 4–5 (37% y 15%), de modo que, al recodificar, una porción amplia siente que su participación no mueve la aguja. Sin embargo, “cuando se participa, se observan mejoras” ubica 32% en 4–5 y 52% en el punto medio, lo que sugiere que sí hay pequeñas mejoras, aunque no siempre sostenidas ni visibles. Este hallazgo tensiona la lectura: participar sirve, pero no alcanza; por ende, sin rutas claras de trámite, ajustes razonables sistemáticos y seguimiento con devolución comprensible, la energía familiar se diluye. Justamente, la documentación de políticas inclusivas insiste en protocolos y coordinación intersectorial para que la participación impacte en decisiones de aula y de centro (Cerza y Fleitas, 2021).



En coherencia con lo anterior, la satisfacción global con la inclusión en la escuela, se estaciona en niveles medios: 45% marca “3”, 32% marca “4” y los extremos representan apenas un 4% en total. Es decir que la experiencia no es mala, pero tampoco plena; y, como se verá abajo, el obstáculo central no aparece tanto en la actitud de las familias, sino en cómo se articula esa actitud con decisiones pedagógicas concretas.

Por otro lado, para entender si el tipo de discapacidad o el año escolar, condicionan esta participación, se observa una distribución relativamente extendida: predominan discapacidad intelectual (35%), sensorial (20%) y física (18%), con múltiple (12%) y psicosocial (7%); además, hay 8% “en evaluación”. Esto significa que la escuela recibe necesidades diversas y que, por ende, la participación familiar demanda ajustes adaptados y comunicación diferenciada. Los marcos sobre calidad e inclusión insisten en que el currículo debe ser flexible y que la evaluación tiene que moverse con tiempos y formatos alternativos, justo para que la articulación con las familias no quede atrapada en acuerdos genéricos (Jure et al.,2018).

En cuanto a la cohorte escolar, los cinco cursos del nivel aparecen con pesos similares (entre 17% y 22% cada uno), lo que sugiere que la participación se sostiene a lo largo del ciclo y que los problemas descritos no se concentran en un sólo año, sino que atraviesan la secundaria.

Participación familiar y articulación con decisiones pedagógicas

Para responder este objetivo, en primer lugar, se identifica quién pone la voz en la relación con la escuela, porque eso condiciona el tipo de intercambio que se logra, y según la encuesta, responden principalmente madres (60%), seguidas por padres (33%) y tutores legales (7%); en consecuencia, el vínculo cotidiano con la institución descansa sobre todo en cuidadoras que combinan trabajo, tareas de cuidado y gestión escolar. Esta centralidad familiar no es un detalle menor, ya que la literatura sobre inclusión advierte que la alianza familia–escuela funciona cuando se reconocen roles, tiempos y canales claros para esa interlocución, de modo que el esfuerzo doméstico se traduzca en decisiones pedagógicas y no quede solo en “buena voluntad” (Aguilar, Demothenes Sterling y Campos Valdés, 2020).

A continuación, se consideran condicionantes de la participación ligados al perfil del estudiante, dado que las necesidades cambian la forma de acompañar y de negociar ajustes, y según los encuestados, se concentra discapacidad intelectual (35%), sensorial (20%) y física (18%), además de múltiple (12%) y



psicosocial (7%), con 8% en evaluación. Asimismo, la cursada se distribuye de manera pareja entre 1º, 3º y 5º (22% cada uno), con 2º (18%) y 4º (17%) apenas por debajo; por lo tanto, la participación no se agota en un año puntual, sino que atraviesa todo el ciclo. Esta heterogeneidad obliga a diferenciar apoyos por materia y por formato, algo que los diagnósticos ecuatorianos vienen subrayando: hay avance normativo, pero la práctica queda a mitad de camino si la escuela no consolida procedimientos y equipos que asuman la diversidad como regla y no como excepción (Belgich, et al., 2017).

Otro ítem evaluado para este objetivo fue qué hace la familia en casa, porque ese piso cotidiano define cuánto puede aprovecharse lo que la escuela ofrece. En “en casa se conversa sobre tareas, evaluaciones y metas” predomina el acuerdo: 60% entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” (30% y 30%); en “se supervisa un horario de estudio ajustado a las necesidades” el acuerdo suma 60% (37% y 23%), con 35% en el punto medio; y en “se anima a pedir ayuda en la escuela” el acuerdo llega a 72% (42% y 30%). Esto quiere decir que la familia sostiene la escolaridad desde el hogar, y concuerda con lo que menciona Aguilar et al., (2020), al mencionar que ese sostén se convierte en aprendizaje solo si la escuela abre rutas claras para conectar ese esfuerzo con metas, apoyos y evaluaciones; cuando eso no ocurre, la energía familiar se diluye.

De igual modo, se examina cómo invita y comunica la escuela, porque ahí se juega la articulación real. En el ítem “la escuela envía invitaciones claras para participar” predominan desacuerdo (40%) y punto medio (28%); a la par, en “cuando convoca, se conoce con anticipación qué se espera de la familia” se repite el patrón (37% desacuerdo y 37% centro). Además, “se participa en actividades de manera regular” queda mayormente en el medio (43%), y “se siente que las decisiones consideran la opinión familiar” también se concentra en el medio (40%) con 28% de acuerdo. Además dos ítems invertidos profundizan la señal: “cuando se solicita, la escuela rara vez responde a tiempo” y “la familia evita comunicarse porque nunca cambia nada” acumulan valores altos en la escala original; al recodificar, eso confirma lentitud y desmotivación. Este cuadro coincide con diagnósticos nacionales que ubican a la inclusión ecuatoriana en una fase donde las normas avanzan pero las rutinas de comunicación accesible y oportuna todavía no se consolidan (Belgich, et al., 2017); Naranjo y Soto, 2021).

En paralelo, se observa la alianza relacional que debería sostener acuerdos de aula, por ejemplo en el ítem “el personal respeta decisiones y prioridades de la familia” la distribución se concentra entre punto



medio (40%) y acuerdo (33%); en “ante un problema se buscan soluciones conjuntas” el 47% queda en el centro y solo 25% sube a 4–5; y en “se confía en que la escuela actuará en beneficio del/la estudiante” el 47% permanece en el medio. En otras palabras, hay trato correcto, aunque falta previsibilidad y co-decisión efectiva. Y esto concuerda con lo que mencionan Jure et al., (2018), que sin herramientas y estrategias (currículo flexible, evaluación diversificada, seguimiento con devoluciones comprensibles), la alianza queda dependiente de personas y no de procesos.

Luego, se contrasta lo que la familia percibe cuando participa; en el ítem “participar no cambia la situación del/la estudiante” (ítem invertido), la concentración de respuestas altas en la escala original (37% en 4 y 15% en 5) expresa escepticismo moderado; sin embargo, en “cuando se participa, se observan mejoras” la mayoría se ubica en 3 (52%) y 4 (27%), lo que sugiere mejoras parciales cuando la escuela engancha esa participación con decisiones de aula. Esta lectura dialoga con el análisis de política inclusiva de Cerza y Fleitas, (2021) que plantean que participar se vuelve aprendizaje y que la participación si hay procesos claros (convocatoria con propósito, acuerdos escritos, responsables y plazos), además de docentes preparados, es posible; de lo contrario, el esfuerzo no alcanza (Naranjo y Soto, 2021).

Para finalizar se sintetiza la articulación con el termómetro global: en satisfacción con la inclusión en esta escuela, el 45% queda en 3, el 32% marca 4, el 20% elige 2 y los extremos 1 y 5 apenas suman 2% cada uno. Este resultado es consistente con balances nacionales que describen derechos reconocidos y ejecución desigual; por eso, la recomendación coincide, traducir la participación en procedimientos simples, seguimiento visible y ajustes pedagógicos que se cumplan. Allí la política tiene hoja de ruta: alinear aprendizaje y participación como ejes de las prácticas docentes y de la gestión cotidiana, con comunicación legible y coordinación intersectorial tal como lo mencionan Jure et al., (2018).

Es decir que los datos muestran que una familia que acompaña y una escuela que escucha, aunque sin canales estables para que esa energía se transforme en decisiones pedagógicas (sobre todo en evaluación y seguimiento) y en acuerdo con lo que plantean Aguiar et al., (2020), y Corral et al., (2015), la satisfacción queda en el medio; no se trata de pedir más participación, sino de organizar mejor la participación con procedimientos previsibles, formación docente y comunicación comprensible, de forma tal que el trabajo del hogar se note en la clase y en los informes.



ILUSTRACIONES, TABLAS, FIGURAS.

Seguidamente, se presenta una tabla por cada objetivo desarrollado donde se evidencia los resultados de todos los items evaluados en la encuesta, con sus respectivos totales (frecuencias y porcentajes):

Tabla 1 Realidad institucional

Indicador	Opción de respuesta	Frecuencia (n)	Porcentaje
A2. Zona de residencia	Urbana	40	67%
	Rural	20	33%
A8. ¿Cuenta con diagnóstico actualizado?	Sí	29	48%
	No	15	25%
	En trámite	16	27%
A9. ¿La escuela tiene registro oficial de NEE?	Sí	33	55%
	No	10	17%
	No sabe	17	28%
A10. ¿Recibe apoyos externos?	Sí	32	53%
	No	28	47%
Detalle de apoyos externos (sobre el total de 60)	Terapia del lenguaje	11	18%
	Terapia ocupacional	10	17%
	Fisioterapia	9	15%
	Psicología	7	12%
	Acompañante terapéutico	7	12%
	Apoyo visual ampliado	5	8%
	Audífonos	5	8%
Percepción de inclusividad del centro			
Se valora la diversidad y se evita el trato discriminatorio	1	2	3%
	2	16	27%
	3	29	48%
	4	13	22%
Los espacios físicos permiten el acceso del/la estudiante	1	5	8%
	2	18	30%
	3	23	38%
	4	12	20%
	5	2	3%
Las normas y prácticas tratan con dignidad a quienes necesitan apoyos	1	3	5%
	2	16	27%
	3	31	52%
	4	9	15%
	5	1	2%

La escuela ajusta la evaluación cuando corresponde	1	7	12%
	2	15	25%
	3	22	37%
	4	14	23%
	5	2	3%
Se dispone de ayudas técnicas o alternativas accesibles	1	7	12%
	2	14	23%
	3	30	50%
	4	9	15%
Las tareas se entregan en formatos que no puede usar (invertido)	2	3	5%
	3	24	40%
	4	23	38%
	5	10	17%
El clima escolar favorece la participación en extracurriculares	1	7	12%
	2	13	22%
	3	22	37%
	4	16	27%
	5	2	3%
Se promueve que el grupo de pares incluya al/la estudiante	2	13	22%
	3	31	52%
	4	13	22%
	5	3	5%
Gestión escolar (operativa)			
Los acuerdos escritos se cumplen según lo pactado	1	3	5%
	2	18	30%
	3	25	42%
	4	13	22%
	5	1	2%
La comunicación con el equipo escolar es clara y frecuente	1	2	3%
	2	23	38%
	3	18	30%
	4	16	27%
	5	1	2%
En reuniones se usan tecnicismos sin explicación (invertido)	2	6	10%
	3	20	33%
	4	20	33%
	5	14	23%
Horarios/modalidades de reunión compatibles con la familia	1	1	2%
	2	11	18%
	3	28	47%
	4	19	32%
	5	1	2%
La familia se entera tarde de decisiones (invertido)	1	1	2%
	2	6	10%
	3	19	32%
	4	28	47%
	5	6	10%



Ajustes razonables y seguimiento pedagógico			
F1. Plan de apoyos o adaptaciones documentado	Sí	23	38%
	No	22	37%
	No sabe	15	25%
F2. Objetivos curriculares adaptados	2	8	13%
	3	10	17%
	4	5	8%
	Sin respuesta	37	62%
F3. Evaluaciones contemplan tiempos/formatos/ayudas acordadas	1	1	2%
	2	4	7%
	3	8	13%
	4	6	10%
	5	4	7%
	Sin respuesta	37	62%
F4. Seguimientos periódicos con registro compartido	1	5	8%
	2	2	3%
	3	11	18%
	4	4	7%
	5	1	2%
	Sin respuesta	37	62%
F5. Informes claros y comprensibles	1	2	3%
	2	4	7%
	3	7	12%
	4	6	10%
	5	4	7%
	Sin respuesta	37	62%
F6. Docentes aplican de modo homogéneo los acuerdos	1	2	3%
	2	10	17%
	3	5	8%
	4	4	7%
	5	2	3%
	Sin respuesta	37	62%
Clima y respuesta institucional			
I1. Burlas o exclusión en el último año	Nunca	12	20%
	Rara vez	13	22%
	A veces	27	45%
	Frecuente	7	12%
	Muy frecuente	1	2%
I2. Ante maltrato, la escuela actúa con rapidez y medidas claras	1	2	3%
	2	15	25%
	3	23	38%
	4	19	32%
	5	1	2%
I3. Confianza en la seguridad física y emocional en la escuela	2	13	22%
	3	27	45%
	4	18	30%
	5	2	3%

Nota: elaboracion propia.



En la tabla anterior, se observa que mientras la mayoría vive en zona urbana, los circuitos escolares no se ordenan del todo, ya que el diagnóstico actualizado no llega a la mitad y el registro institucional de NEE no es visible para casi un tercio, por lo tanto la trazabilidad se corta. A la vez, más de la mitad depende de apoyos externos (terapia del lenguaje, ocupacional y fisioterapia), de modo que la coordinación con el aula se vuelve frágil. En la inclusividad percibida, las familias se ubican mayormente en valores intermedios y en desacuerdo: la accesibilidad física y los ajustes de evaluación no se consolidan, y, además, aparecen materiales poco accesibles. En la gestión operativa, los acuerdos escritos se cumplen a medias, la comunicación no resulta clara y los avisos llegan tarde; por si fuera poco, el plan de apoyos existe solo en cuatro de cada diez casos y el seguimiento casi no se comparte.

Tabla 2 Demanda de las familias (información, apoyos y procedimientos)

Indicador	Opción de respuesta	Frecuencia (n)	Porcentaje
A3. Cantidad de personas en el hogar	2	2	3%
	3	3	5%
	4	23	38%
	5	14	23%
A4. Nivel educativo del adulto referente	Primaria	11	18%
	Secundaria	18	30%
	Técnica	10	17%
	Superior no universitaria	7	12%
	Universitaria	13	22%
	Posgrado	1	2%
A5. Situación laboral del adulto referente	Empleo formal	25	42%
	Empleo informal	16	27%
	Trabajo doméstico no remunerado	11	18%
	Desempleo	8	13%
G1. Apoyos que considera más necesarios (múltiple)	Comunicación escuela-familia más clara	18	30%
	Formación docente específica	17	28%
	Transporte / accesibilidad	16	27%
	Tutorías / refuerzos	12	20%
	Ayudas técnicas / TIC accesibles	11	18%
	Ajustes en evaluación	11	18%
	Acompañamiento socioemocional	10	17%
	Coordinación con salud / terapias	9	15%
	Sensibilización de pares	8	13%
	Adaptaciones curriculares	6	10%
	Horarios flexibles	1	2%
	Otro	5	8%

G2. Los apoyos actuales responden a las necesidades	1	4	7%
	2	11	18%
	3	26	43%
	4	17	28%
	5	2	3%
G3. Frecuencia de los apoyos es suficiente	1	5	8%
	2	17	28%
	3	27	45%
	4	10	17%
	5	1	2%
G4. Calidad de los apoyos facilita aprendizajes y participación	1	4	7%
	2	14	23%
	3	27	45%
	4	11	18%
	5	4	7%
G5. Coordinación escuela-familia-otros servicios funciona	1	4	7%
	2	17	28%
	3	25	42%
	4	14	23%
G6. “Los apoyos dependen del esfuerzo individual” (invertido)	2	5	8%
	3	16	27%
	4	24	40%
	5	15	25%
D1. Conoce los derechos educativos del/la estudiante	1	3	5%
	2	8	13%
	3	26	43%
	4	19	32%
	5	4	7%
D2. Sabe a quién contactar en la escuela para gestionar apoyos	1	1	2%
	2	7	12%
	3	24	40%
	4	22	37%
	5	6	10%
D7. Se siente con fuerza para pedir cambios cuando algo no funciona	1	2	3%
	2	7	12%
	3	25	42%
	4	20	33%
	5	6	10%
D8. “Por falta de información no sabe iniciar un trámite” (invertido)	1	1	2%
	2	12	20%
	3	22	37%
	4	22	37%
	5	3	5%
D3. Se siente capaz de negociar adaptaciones	1	3	5%
	2	8	13%
	3	23	38%



	4	21	35%
	5	5	8%
D4. Identifica servicios disponibles fuera de la escuela	1	3	5%
	2	14	23%
	3	24	40%
	4	16	27%
	5	3	5%
D5. “Es difícil expresar desacuerdos con el personal” (invertido)	1	1	2%
	2	10	17%
	3	21	35%
	4	20	33%
	5	8	13%
D6. Puede explicar a otros qué apoyos necesita y por qué	2	9	15%
	3	27	45%
	4	19	32%
	5	5	8%
H1. Horas semanales para apoyar tareas o traslados	0-3	11	18%
	4-6	29	48%
	7-9	12	20%
	10+	8	13%
H2. Principales barreras para participar (múltiple)	Trabajo y horarios	29	48%
	Comunicación confusa	22	37%
	Costos de traslado	21	35%
	Cuidado de otros familiares	18	30%
	Falta de convocatoria	18	30%
	Malas experiencias previas	14	23%
	Falta de accesibilidad	8	13%
	Otra	1	2%

Nota: elaboracion propia.

En la tabla anterior los resultados demuestran que la demanda nace de hogares numerosos, con niveles educativos medios y trabajo fragmentado entre empleo formal, informal y cuidado no remunerado, por lo que el tiempo disponible pesa. En este contexto, se pide comunicación clara, formación docente y transporte/accesibilidad, junto con ajustes en evaluación, ayudas técnicas y tutorías; es decir, organización y apoyos pedagógicos concretos. Sin embargo, los apoyos actuales se perciben insuficientes en respuesta, frecuencia y coordinación, y muchos sienten que todo depende del esfuerzo individual. En cuanto al empoderamiento, se conocen rutas y contactos a medias y se pide cambios con cierta seguridad, aunque expresar desacuerdos y iniciar trámites sin guía todavía cuesta. Así mismo, las barreras que empujan la demanda son nítidas: trabajo y horarios, comunicación confusa y costos de traslado; además, casi la mitad dedica 4-6 horas semanales a sostener tareas y traslados.



Tabla 3 Participación y articulación pedagógica

Indicador	Opción de respuesta	Frecuencia (n)	Porcentaje
A1. Vínculo con el/la estudiante	Madre	36	60%
	Padre	20	33%
	Tutor legal	4	7%
A6. Tipo principal de discapacidad	Intelectual	21	35%
	Sensorial	12	20%
	Física	11	18%
	Múltiple	7	12%
	Psicosocial	4	7%
	En evaluación	5	8%
A7. Año que cursa	1.º	13	22%
	2.º	11	18%
	3.º	13	22%
	4.º	10	17%
	5.º	13	22%
Participación familiar (HDS)			
En casa se conversa sobre tareas y metas (B1)	2	4	7%
	3	18	30%
	4	20	33%
	5	18	30%
Se supervisa un horario de estudio (B2)	1	1	2%
	2	2	3%
	3	21	35%
	4	22	37%
	5	14	23%
Se anima a pedir ayuda en la escuela (B3)	2	1	2%
	3	16	27%
	4	25	42%
	5	18	30%
Invitaciones claras para participar (B4)	1	1	2%
	2	24	40%
	3	17	28%
	4	12	20%
	5	6	10%
Se explicita qué se espera de la familia (B5)	1	1	2%
	2	22	37%
	3	22	37%
	4	13	22%
	5	2	3%
Participación regular en actividades (B6)	1	2	3%
	2	13	22%
	3	26	43%
	4	17	28%
	5	2	3%



Las decisiones consideran la opinión de la familia (B7)	1	4	7%
	2	12	20%
	3	24	40%
	4	17	28%
	5	3	5%
“Responden tarde a los mensajes” (B8, invertido)	2	7	12%
	3	17	28%
	4	21	35%
	5	15	25%
“Se evita comunicarse porque nada cambia” (B9, invertido)	1	2	3%
	2	12	20%
	3	23	38%
	4	19	32%
	5	4	7%
La familia se siente capaz de apoyar el aprendizaje (B10)	2	4	7%
	3	16	27%
	4	23	38%
	5	17	28%
Alianza relacional para articular decisiones			
El personal respeta decisiones y prioridades (C1)	1	1	2%
	2	14	23%
	3	24	40%
	4	20	33%
	5	1	2%
Cuando hay problemas se buscan soluciones conjuntas (C5)	1	2	3%
	2	15	25%
	3	28	47%
	4	10	17%
	5	5	8%
Se confía en que la escuela actuará en beneficio del/la estudiante (C6)	1	2	3%
	2	12	20%
	3	28	47%
	4	13	22%
	5	5	8%
Efecto percibido de participar y resultado global			
“Participar no cambia la situación” (H3, invertido)	1	1	2%
	2	13	22%
	3	15	25%
	4	22	37%
	5	9	15%
Cuando se participa, se observan mejoras (H4)	1	2	3%
	2	8	13%
	3	31	52%
	4	16	27%
	5	3	5%



Satisfacción global con la inclusión (J1)	1	1	2%
	2	12	20%
	3	27	45%
	4	19	32%
	5	1	2%

Nota: elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, la participación la sostienen sobre todo madres, con presencia fuerte de discapacidad intelectual y sensorial, y con cursos repartidos en toda la secundaria. En casa se conversa, se anima a pedir ayuda y se sostiene un horario en niveles medios-altos; no obstante, la interfaz con la escuela falla: las invitaciones no son claras, las expectativas no siempre se explicitan y la participación en actividades queda en el centro. Asimismo, la opinión familiar se considera de forma moderada y aparecen mensajes respondidos tarde y sensación de que nada cambia, aunque la mayoría igual se siente capaz de apoyar. En la alianza relacional, el respeto a prioridades, la búsqueda de soluciones y la confianza se ubican en valores intermedios, por lo tanto la articulación no se consolida. En efecto, participar se percibe con impacto limitado, y la satisfacción global queda en 3, de modo que la familia acompaña, pero los acuerdos pedagógicos no se traducen de forma estable en adaptaciones oportunas ni en mejoras sostenidas.

CONCLUSIONES

El presente artículo tuvo como objetivo general analizar la realidad institucional, la demanda y la participación de las familias en la inclusión educativa de estudiantes secundarios con discapacidad en una escuela pública de la provincia de San Luis; según resultados, al mirar la realidad institucional, se señala un escenario que avanza, aunque todavía no cierra todos sus círculos. Se convive con escuelas que registran parte de la información y que, sin embargo, no siempre logran sostener una trazabilidad completa entre diagnóstico, registro y acción pedagógica. A la vez, se constata que una porción grande de los apoyos proviene de fuera de la escuela y que esa ayuda externa no siempre conversa con la planificación del aula, por lo que se producen intermitencias en los ajustes, especialmente en evaluación y seguimiento.

De manera complementaria, las percepciones sobre accesibilidad, trato digno y diversidad se ubican en franjas intermedias: no hay rechazo abierto, pero tampoco un piso alto y parejo en todos los frentes. En términos de gestión cotidiana, se observa cumplimiento parcial de acuerdos, comunicación que a veces



llega tarde y protocolos que no terminan de traducirse en prácticas previsibles. Esto quiere decir que se configura una secundaria que reconoce el derecho, pero que necesita afinar documentación, accesos, lenguaje claro y tiempos institucionales para que la inclusión deje de depender de la buena voluntad y pase a sostenerse en procesos.

En segundo término, respecto al segundo objetivo específico planteado, en cuanto a demanda de las familias, se entiende que nace de condiciones muy concretas, por ejemplo los hogares cargan con tiempos de cuidado, trabajos fragmentados y trayectos que pesan, por lo que piden exactamente aquello que alivia la organización y mejora el aprendizaje: comunicación clara, formación docente específica, apoyos pedagógicos directos (tutorías, ajustes en evaluación, ayudas técnicas) y, además, soluciones logísticas como transporte y coordinación con salud. Asimismo, se evidencia un empoderamiento en construcción, es decir se conocen derechos y rutas a medias, se pide cambios con decisión creciente, pero todavía cuesta transformar ese impulso en trámites fluidos y en acuerdos que se cumplan sin depender del esfuerzo individual. Por lo tanto, la demanda apunta por un lado, procedimientos simples y visibles; por otro, apoyos pedagógicos sostenidos que no se corten por falta de coordinación o por papeles que demoran.

Por último, en cuanto al tercer objetivo específico, sobre participación familiar y articulación pedagógica, se ve una familia presente, sobre todo desde el hogar, que conversa, organiza horarios y anima a pedir ayuda; sin embargo, esa energía no siempre encuentra del otro lado invitaciones claras, expectativas explícitas ni respuestas oportunas. La alianza con la escuela aparece, pero queda en zona media, es decir se respeta, se escucha y se confía en términos generales, aunque cuesta que esa relación se traduzca en decisiones compartidas dentro del aula con la regularidad que se espera. En consecuencia, la participación impacta, pero menos de lo que podría, y la satisfacción global se estabiliza en un punto intermedio: no hay ruptura del vínculo, aunque tampoco se alcanza la experiencia inclusiva plena que oriente metas, evalúe con criterios flexibles y devuelva información comprensible de manera sistemática.

Con estos resultados se puede afirmar que se reconoce una escuela que abre puertas y un entramado familiar que acompaña, mientras persisten problemas en documentación, comunicación y coordinación de apoyos. De ahí se desprende la necesidad de ordenar la trazabilidad (diagnóstico-registro-ajustes),



estandarizar canales y plazos de comunicación, asegurar apoyos pedagógicos continuos y fortalecer la formación docente para evaluación y seguimiento con criterios inclusivos. Así, la participación deja de agotarse en el esfuerzo del hogar y pasa a transformarse en aprendizaje visible dentro de la clase; y, del mismo modo, la escuela deja de depender de excepciones para convertirse, todos los días, en un entorno que habilita la diferencia y sostiene trayectorias reales de inclusión.

Como futura línea de investigación, se propone profundizar en cómo la inclusión se juega de manera distinta según el territorio y la desigualdad social que atraviesa a cada familia; en efecto, la distancia, el transporte y la disponibilidad de redes públicas marcan el piso desde el que se sostienen los apoyos, mientras que los ingresos inestables, las tareas de cuidado y la organización del hogar condicionan el tiempo que realmente se puede dedicar a la escuela. Al mismo tiempo, es fundamental mirar las transiciones típicas de la secundaria y el clima entre pares, porque allí se tensan los acuerdos y aparecen las barreras menos visibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguiar Aguiar, G., Demothenes Sterling, Y., & Campos Valdés, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962020000100120&script=sci_arttext
- Albán, J., & Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898156>
- Álvarez, B. E. H. (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 102-114. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/702>
- Barrozo, N. N. (2018). Educación secundaria y Discapacidad: entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión. Ruedes. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121839>
- Belgich, H., Martinelli, M. A., & Marrone, T. (2017). Múltiples diferencias en las escuelas y la crueldad que asecha. un devenir hacia las inclusiones en argentina. *Revista RETOS XXI*, 1(1), 77-87. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1520>



- Bravo Loor, S., Bernarás Iturrioz, E., Garaigordobil Landazabal, M., & Villafuerte Holguín, J. (2021). Situación de la Inclusión educativa e integración escolar de adolescentes con discapacidad motora de Manabí. *Revista San Gregorio*, 1(45), 47-58.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2528-79072021000100047&script=sci_arttext
- Cerza, R. B., & Fleitas, X. R. (2021). Políticas educativas inclusivas para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 252-259.
<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/287>
- Holguín, J. S. V., Luzardo, L., Bravo, S., & Andonegui, A. R. (2017). Implicaciones y Tensiones en Procesos de Inclusión Educativa, Adolescentes con discapacidad física narran sus experiencias. *Cumbres*, 3(2), 169-179.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550754>
- Jiménez, A. S., Quinto, N. M. M., Yambo, M. L. C., & Méndez, K. V. (2024). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas públicas ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2954-2971.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10727>
- Jure, I., Pérez, C., Gianotti, M., & Fumarco, C. (2018). Hacia la construcción de una escuela inclusiva: las voces de los profesionales de la educación especial. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1).
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/download/3265/1977>
- Martínez, Á. D. D., & Benavides, J. L. B. (2023). Inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en el nivel de secundaria en instituciones educativas de América Latina: revisión sistemática. *Informes Psicológicos*, 23(1), 12-28.
<https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/8261>
- Martínez, C., & Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512-519.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022001031>



- Mayán, M. T. N. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049219>
- Naranjo, A. F. N., & Soto, H. M. G. (2021). Análisis de la política de inclusión educativa en la educación media. *Revista científica Retos de la Ciencia*, 5(12), 103-111.
<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/377>
- Peñaherrera, K. P. G., Rivadeneira, J. E. F., & Guevara, L. R. V. (2025). Fortalecimiento de la Inclusión Educativa: Hallazgos Diagnósticos en Instituciones Educativas del Cantón Quevedo. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1529-1545.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9393>
- Rodríguez, B. (2017). Modelo educativo para la formación docente permanente vinculada a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en clases regulares. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8 (3), 161-178.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6662627>
- Rodríguez, M. J. (2016). Formación docente discapacidad e inclusión educativa. *Ciencia Matria*, 2(3), 122-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7088693>
- Salgado, A. M. A. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77.
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/3125>
- Tamayo, E. J. C., Ultreras-Rodríguez, A., Salazar-Echeagaray, J. E., & Salazar-Echeagaray, T. I. (2024). La escuela inclusiva con diversidad. *Actas Iberoamericanas En Ciencias Sociales*, 2(1), 175-189. <https://plagcis.com/index.php/aicis/article/view/12>



ANEXO

Encuesta a familias sobre inclusión educativa en secundaria

Instrucciones

Esta encuesta se dirige a madres, padres o cuidadores de estudiantes con discapacidad que asisten a una escuela pública de educación secundaria en la provincia de San Luís. Las respuestas son confidenciales y se analizan en conjunto.

Escala de respuesta:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

A. Caracterización del hogar y del estudiante

(marcar o completar según corresponda)

A1. Vínculo con el/la estudiante: Madre / Padre / Tutor legal / Otro (especificar)

A2. Zona de residencia: Urbana / Rural

A3. Cantidad de personas en el hogar: ___

A4. Nivel educativo más alto del adulto referente: Primaria / Secundaria / Técnica / Superior no universitaria / Universitaria / Posgrado

A5. Situación laboral del adulto referente: Empleo formal / Empleo informal / Desempleo / Trabajo doméstico no remunerado / Otro

A6. Tipo principal de discapacidad del/la estudiante (según diagnóstico vigente): Física / Sensorial / Intelectual / Psicosocial / Múltiple / En evaluación

A7. Año que cursa: 1  / 2  / 3  / 4  / 5 

A8.   Cuenta con diagnóstico actualizado por equipo competente? S  / No / En trámite

A9.   La escuela tiene registro oficial de NEE del/la estudiante? S  / No / No sabe

A10.   Recibe apoyos externos (p. ej., terapias, ayudas técnicas)? Sí / No



B. Participación familiar en la escolaridad (*HDS – participación e invitaciones, adaptado*)

- B1. En casa se conversa sobre tareas, evaluaciones y metas de aprendizaje.
- B2. Se supervisa un horario de estudio que se ajusta a las necesidades del/la estudiante.
- B3. Se anima al/la estudiante a pedir ayuda cuando la necesita en la escuela.
- B4. La escuela envía invitaciones claras para que la familia participe en reuniones o talleres.
- B5. Cuando la escuela convoca, se conoce con anticipación qué se espera de la familia.
- B6. Se participa de actividades escolares (reuniones, proyectos, eventos) de manera regular.
- B7. Se siente que las decisiones escolares consideran la opinión de la familia.
- B8. R: Aun cuando se solicita, la escuela rara vez responde a tiempo a los mensajes de la familia.
(invertir)
- B9. R: La familia evita comunicarse con la escuela porque “nunca cambia nada”. (invertir)
- B10. La familia se siente capaz de apoyar el aprendizaje del/la estudiante en secundaria.

C. Alianza familia–escuela centrada en el estudiante (*Beach Center – partnership, adaptado*)

- C1. El personal escolar respeta las decisiones y prioridades de la familia.
- C2. Los acuerdos escritos (p. ej., adaptaciones) se cumplen según lo pactado.
- C3. La comunicación con el equipo escolar es clara, frecuente y comprensible.
- C4. R: En las reuniones se usan términos técnicos sin explicación suficiente. (invertir)
- C5. Cuando surge un problema, se buscan soluciones conjuntas escuela–familia.
- C6. Se confía en que la escuela actuará en beneficio del/la estudiante.
- C7. La escuela ofrece horarios y modalidades de reunión compatibles con la realidad familiar.
- C8. R: La familia se entera tarde de decisiones que afectan al/la estudiante. (invertir)

D. Empoderamiento familiar para gestionar apoyos (*FES – empoderamiento, adaptado*)

- D1. La familia conoce los derechos educativos del/la estudiante.
- D2. La familia sabe a quién contactar en la escuela para gestionar apoyos o ajustes.
- D3. La familia se siente capaz de negociar adaptaciones cuando son necesarias.
- D4. La familia identifica servicios disponibles fuera de la escuela
- D5. R: Resulta difícil expresar desacuerdos con el personal escolar. (invertir)
- D6. La familia puede explicar a otras personas qué apoyos necesita el/la estudiante y por qué.



D7. La familia se siente con fuerza para pedir cambios cuando algo no funciona.

D8. R: Por falta de información, la familia no sabe cómo iniciar un trámite escolar. (invertir)

E. Percepción de inclusividad del centro (*Index for Inclusion – familias, adaptado*)

E1. En la escuela se valora la diversidad y se evita el trato discriminatorio.

E2. Los espacios físicos (aulas, baños, biblioteca) permiten el acceso del/la estudiante.

E3. Las normas y prácticas cotidianas tratan con dignidad a quienes necesitan apoyos.

E4. La escuela ajusta la evaluación (tiempos, formatos, criterios) cuando corresponde.

E5. Se dispone de ayudas técnicas o alternativas cuando el recurso estándar no es accesible.

E6. R: Las tareas escolares se entregan en formatos que el/la estudiante no puede usar. (invertir)

E7. El clima escolar favorece que el/la estudiante participe en actividades extracurriculares.

E8. Se promueve que el grupo de pares incluya al/la estudiante en actividades y trabajos.

F. Ajustes razonables y seguimiento pedagógico

F1. El/la estudiante cuenta con plan de apoyos o adaptaciones documentado por la escuela.

Opciones: Sí / No / No sabe

Si Sí, responder F2–F6 con escala 1–5; si No o No sabe, pasar a G.

F2. Los objetivos curriculares están adaptados a su ritmo y posibilidades.

F3. Las evaluaciones contemplan tiempos, formatos o ayudas acordadas.

F4. Se realizan seguimientos periódicos con registro compartido a la familia.

F5. Los informes describen avances y necesidades en lenguaje comprensible.

F6. Los docentes aplican de manera homogénea los acuerdos establecidos.

G. Demandas y apoyos necesarios (percepción familiar)

(marcar hasta 3 opciones principales en G1 y valorar en G2–G6)

G1. ¿Qué **apoyos** considera más necesarios hoy?

Comunicación escuela–familia más clara

Adaptaciones curriculares

Ajustes en evaluación

Ayudas técnicas / TIC accesibles

Tutorías / refuerzos



Transporte / accesibilidad

Acompañamiento socioemocional

Sensibilización de pares

Formación docente específica

Coordinación con salud / terapias

Horarios flexibles

Escala 1–5 para G2–G6

G2. Los apoyos actuales de la escuela responden a las necesidades del/la estudiante.

G3. La frecuencia de los apoyos resulta suficiente para sostener avances.

G4. La calidad de los apoyos facilita aprendizajes y participación reales.

G5. La coordinación entre escuela, familia y otros servicios funciona adecuadamente.

G6. R: La familia siente que los apoyos dependen del esfuerzo individual y no de la escuela. (invertir)

H. Carga de cuidado y barreras para participar

H1. Horas semanales dedicadas a apoyar tareas o traslado escolar: 0–3 / 4–6 / 7–9 / 10+

H2. Principales barreras para participar en la escuela (marcar hasta 3):

Trabajo y horarios

Cuidado de otros familiares

Costos de traslado

Comunicación confusa

Falta de convocatoria

Malas experiencias previas

Falta de accesibilidad

H3. R: Participar en la escuela no cambia la situación del/la estudiante.

H4. Cuando se participa, se observan mejoras en la experiencia escolar del/la estudiante.

I. Experiencias y seguridad en secundaria

I1. El/la estudiante ha sufrido burlas o exclusión en la escuela el último año.

Opciones: Nunca / Rara vez / A veces / Frecuente / Muy frecuente

I2. Ante situaciones de maltrato, la escuela actúa con rapidez y medidas claras.



I3. La familia confía en la seguridad física y emocional del/la estudiante en la escuela.

J. Satisfacción global y comentario abierto

J1. Satisfacción global con la **inclusión educativa** del/la estudiante en esta escuela.

