

MEMORIAS

Congreso Internacional de Psicopedagogía

Marcelo Remigio Castillo Bustos (coord.)

Experiencias, perspectivas y retos
de la formación de psicopedagogos
en Latinoamérica

25, 26 y 27 de enero de 2023



BIBLIOTECA
MEMORIA
EDITORIAL UNIVERSITARIA

I Congreso Internacional de Psicopedagogía

Experiencias, perspectivas y retos de la formación
de psicopedagogos en Latinoamérica
25, 26 y 27 de enero de 2023

I Congreso Internacional de Psicopedagogía

Experiencias, perspectivas y retos de la formación
de psicopedagogos en Latinoamérica
25, 26 y 27 de enero de 2023

Marcelo Remigio Castillo Bustos (coord.)

BIBLIOTECA
MEMORIA
EDITORIAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

RECTOR | Dr. Patricio Espinosa del Pozo, Ph. D.

VICERRECTOR ACADÉMICO Y DE POSGRADO | Dra. Julieta Logroño, Ph. D.

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN, DOCTORADOS E INNOVACIÓN | Dra. Katherine Zurita, Ph. D.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO | Dr. Silvio Toscano, Ph. D.

I Congreso Internacional de Psicopedagogía: experiencias, perspectivas y retos de la formación de psicopedagogos en Latinoamérica. 25, 26 y 27 de enero de 2023

ISBN 978-9942-623-28-7

Primera edición | marzo 2024

Marcelo Remigio Castillo Bustos (coord.)

Autores

Enrique Zamora García

Odalís García González

Aracelly Núñez Naranjo

Diego Escobar Bermúdez

Hugo Yáñez Rueda

Marcelo Remigio Castillo Bustos

Alba Guadalupe Yépez Moreno

Luis Alberto Castillo Sánchez

Rubi Estela Morales Salas

Pedro Rene Rodríguez Pavón

Manoel Baña Castro

María Asorey Raquel

Elisa Salgado León

Susana Olazabal Pérez

Francisco de Jesús Céspedes León

Geovanny Carrera Viver

Editorial Universitaria, 2024

Biblioteca Memorias, n.º 6

DIRECCIÓN GENERAL DE LA COLECCIÓN | Gustavo Pazmiño

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN | Christian Echeverría

EDICIÓN DE TEXTOS | Marcelo Acuña

PORTADA | Christian Echeverría

Editorial Universitaria

Ciudadela Universitaria, av. América s. n.

Quito-Ecuador

+593 (02) 2524 033

editorial@uce.edu.ec

<https://www.uce.edu.ec/web/editorialuniversitaria>



Los contenidos pueden usarse libremente, sin fines comerciales y siempre y cuando se cite la fuente.
Si se hacen cambios de cualquier tipo, debe guardarse el espíritu de libre acceso al contenido.

Índice

Agradecimiento	9
Prólogo.....	10
Introducción	12

CAPÍTULO I

Formación docente basada en la psicopedagogía y su impacto en la gestoría educativa y el desarrollo del autoaprendizaje en contextos educativos complejos

1.1. La formación del psicopedagogo como gestor de los procesos de mediación de conflictos interescolares	20
1.1.1 El psicopedagogo en la mediación de conflictos interescolares	20
1.1.2 Elementos constitutivos de la mediación	23
1.1.3 Proceso de resolución de conflictos inter-escolares	23
1.1.4 Abordaje de la situación en contexto.....	26
1.1.5 Procesos metodológicos empleados en el abordaje de la situación	30
1.1.6 Resultados de la experiencia abordada	31
1.2 El rol del psicopedagogo en la autogestión del aprendizaje.....	39
1.2.1 Generalidades del rol del psicopedagogo en la autogestión del aprendizaje.....	39
1.2.2 Autogestión del aprendizaje	40
1.2.3 Etapas para autogestionar el aprendizaje del psicopedagogo, revisión bibliográfica	43
1.2.4 Resultados de la revisión bibliográfica	45
1.2.5 Estrategias para la autogestión del aprendizaje para los psicopedagogos.....	46

1.2.6 Principales acciones de autogestionar el aprendizaje en los psicopedagogos.....	46
1.2.7 Aprendizaje con herramientas tecnológicas para los psicopedagogos.....	47

CAPÍTULO II

DINÁMICA DEL APRENDIZAJE

2.1 Modelo de autorregulación del aprendizaje	52
2.1.1 Generalidades sobre el aprendizaje.....	52
2.1.2 Factores que influyen en el aprendizaje en el ámbito escolar.....	56
2.1.3 Modelo de la dinámica del desarrollo de una cultura de aprendizaje autorregulado	60
2.1.4 Dimensión: Desarrollo de habilidades autorreguladoras del aprendizaje.....	61
2.1.5 Dimensión: construcción de la cultura de aprendizaje autorregulado.....	68
2.2 Ventajas y barreras en la implementación del diseño instruccional en ambientes de aprendizaje	73
2.2.1 Generalidades sobre el diseño instruccional	73
2.2.2 La planeación didáctica como pilar fundamental para el diseño instruccional.....	74
2.2.3 El diseño instruccional y sus modelos	77
2.2.4 Experiencia significativa en torno al diseño instruccional	77
2.2.5 Análisis de resultados de la experiencia significativa	82

CAPÍTULO III

IMPACTO DE LAS INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LOS PSICOPEDAGOGOS

3.1 La educación inclusiva del alumnado con trastorno del espectro del autismo y el aprendizaje cooperativo	88
3.1.1 Generalidades sobre la educación inclusiva del alumnado con trastorno del espectro del autismo y el aprendizaje cooperativo.....	88
3.1.2 Procedimientos metodológicos seguidos en la investigación.....	93
3.1.3 Participantes en la investigación.....	93
3.1.4 Instrumentos y recursos empleados en la investigación	94

3.1.5	Análisis de los datos obtenidos.....	94
3.1.6	Resultados de la investigación en el alumnado	95
3.1.7.	Resultados de la investigación en el profesorado	96
3.1.8	Resultados de la investigación en las familias	99
3.1.9	Reflexión sobre los resultados de la investigación	102
3.2	Violencia intrafamiliar en niños y niñas: Repercusión y prevención en el ámbito escolar.....	105
3.2.1	Generalidades sobre violencia intrafamiliar en niños y niñas.....	105
3.2.2	La violencia intrafamiliar en niños y niñas.....	108
3.2.3	Comprensiones sobre la violencia intrafamiliar en niños y niñas, en contexto	116
3.2.4	Reflexiones sobre la violencia intrafamiliar en niños y niñas, en contexto	117
3.3	Diseño y evaluación de un programa de enseñanza-aprendizaje de fracciones basado en el modelo neurocognitivo de Howard-Jones.....	122
3.3.1	Un acercamiento al objeto de estudio	122
3.3.2	Fundamentos teóricos	123
3.3.3	Modelo neurocognitivo de Howard-Jones	124
3.3.4	Bases neurales del procesamiento numérico y del cálculo matemático	128
3.3.5	Procesos metodológicos implementados	130
3.3.6	Hallazgo de la evaluación del modelo	139
3.3.7	Consideraciones éticas	140
Referencias	143

Índice de tablas

Resultados de la determinación del coeficiente de competencia de los candidatos a expertos.....	33
Resultados de la aplicación de la guía para determinar el grado de aceptación por la comunidad científica	35
Análisis de contenido de ideas que refieren a las ventajas del diseño instruccional	79
Análisis de contenido de ideas que refieren a las barreras para aplicar el diseño instruccional	81
Distribución de estudiantes acorde al grupo de pertenencia y al sexo	132

Índice de figuras

Dimensión: Desarrollo de habilidades autorreguladoras del aprendizaje.....	62
Dimensión: construcción de la cultura de aprendizaje autorregulado.....	71
Modelo de la dinámica del desarrollo de una cultura de aprendizaje	71
Percepción del Alumnado.....	96
Percepción Inclusiva según edad.....	98
Percepción Inclusiva de las familias.....	101
Análisis comparativo de resultados con grupos muestrales	103
Representación de la triada cerebro–mente-comportamiento y su interrelación e interacción social.....	125
Ciclo Didáctico del aprendizaje planteado por Pizarro y Urrutia (2017).....	128

Índice de gráficos

Gráfico 1. Diagrama de flujo de artículos seleccionados.....	46
--	----

La educación inclusiva del alumnado con trastorno del espectro del autismo y el aprendizaje cooperativo

Manoel Baña Castro, María Fiuza Asorey

Sumario

Los distintos marcos legales internacionales señalan que un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho para todos/as y obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera y sin distinción a las personas con y sin trastorno del espectro del autismo (en adelante, TEA). Asimismo, el modelo de la educación inclusiva, que explicita el derecho de las personas con y sin TEA de acceder y permanecer en el sistema ordinario de educación, que debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus alumnos y alumnas. Velar por la plena realización del derecho a la educación de personas con TEA, considerando las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, es lo que distingue a la inclusión de la mera «integración», cuando los estudiantes con TEA son simplemente ubicados en las escuelas ordinarias en aulas o servicios especiales donde atender de forma individual sus necesidades educativas especiales. La «integración» de los estudiantes con TEA lleva a un posible aislamiento y, en última instancia, constituye un obstáculo para atender las demandas y necesidades educacionales de todo el alumnado; es discriminado en función de su capacidad, por lo que es excluido del sistema educativo y, como consecuencia, del sistema social.

Generalidades sobre la educación inclusiva del alumnado con trastorno del espectro del autismo y el aprendizaje cooperativo

En el marco conceptual contemporáneo, la escuela inclusiva persigue la equiparación en oportunidades y recursos para todos y todas las personas implicadas en ella,

profesorado, alumnado y demás partícipes. Existen barreras estructurales para la realización del derecho a la educación de personas con y sin TEA, que inciden negativamente sobre la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para este alumnado. Algunos de estos obstáculos son la visión estereotipada y la discriminación que se tiene hacia las personas con TEA y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva.

El informe de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre la situación de la educación inclusiva en España de 2017 señala que las políticas públicas dirigidas a la población con TEA están basadas en dos ideas erróneas: la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, desconociendo el sinnúmero de realizaciones que puede alcanzar un ser humano con discapacidad si el Estado le asegura los medios adecuados; la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad, motivo por el cual a las personas con TEA, en el mejor de los casos, se les trata como sujetos de caridad, sujetos pasivos que no tienen la mínima posibilidad de incidir en el desarrollo de sus propias vidas y menos en la construcción de la sociedad en la que habitan. Incluso, abundan los estereotipos que asumen a las personas con TEA como seres peligrosos, pertenecientes a mundos distantes y completamente diferentes.

Tal como dice el informe mencionado, es de especial importancia reenfocar la política de atención a la población con TEA, partiendo por reconocer que este grupo poblacional no es vulnerable, de manera fundamental, por encontrarse en sí mismo en situación de discapacidad; su vulnerabilidad es producto más de su interrelación con el medio y la sociedad en la que habita y en la que aspira a realizarse como ser humano. El reconocimiento manifiesto de que las personas con TEA no son sujetos de caridad, sino, fundamentalmente, titulares de derechos y no son seres incapaces, sino, por el contrario, personas que disponen de un conjunto de posibilidades y capacidades que con los medios apropiados pueden desarrollar plenamente, permite valorar a la población con TEA, como parte integrante del mundo, con capacidad de aportar a su propio desarrollo y al desarrollo de su comunidad.

Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad de la población con TEA se entiende no solo como una característica propia del sujeto, como un fenómeno estrictamente individual, sino, esencialmente, como el resultado de la interacción del sujeto con su medio social. La vulnerabilidad de la población con TEA, si bien parece estar directamente asociada a determinada diversidad funcional física o mental, depende fundamentalmente de la cantidad de barreras de orden material, económico, social, político y cultural que rige la sociedad; barreras que se requiere eliminar para que este grupo poblacional pueda, en igualdad de oportunidades y con el máximo nivel de libertad y autonomía posible, llevar el tipo de vida que valoraría y elegiría si dispusiera de los medios apropiados.

Los estereotipos de las personas con TEA, actualmente prevaletentes entre maestros y maestras, estudiantes, autoridades escolares y locales e incluso, familias, refuerzan la exclusión de estos y, evidentemente, obstaculizan su inclusión. En efecto, esto lo re-

conoce la Convención sobre la Discapacidad de la ONU (2006) al afirmar que no es la discapacidad lo que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad, sino más bien las barreras debidas a la actitud y al entorno en esa sociedad. La investigación ha mostrado que los más elevados índices de prejuicio los expresan estudiantes y familiares y los más bajos los manifiestan el profesorado y la dirección de las escuelas. En promedio, la mayoría de las personas creen que las personas con TEA deben estudiar en escuelas especializadas, un porcentaje elevado piensa que el estudiante con TEA crea problemas en la escuela.

La creación de muchas de las estructuras y funciones intelectuales que permiten comprender y responder a las demandas del entorno responde a ello (Baña, 2011; Negro, Torrego & Zariquiey, 2012). En este proceso se produce una construcción permanente en la que se conforman esquemas y estructuras mentales para dar respuesta a las necesidades individuales, con el fin último de lograr su adaptación social. Para la construcción de las estructuras intelectuales, es necesaria la interacción social. Vigotsky (1979) señala la premisa del desarrollo humano sujeto a procesos culturales y sociales más que biológicos y, por tanto, resultado de su interacción con el contexto en el que vive. El hecho de tener experiencias sociales diferentes estimula el desarrollo de distintos tipos de procesos mentales. La experiencia de aprendizaje mediado se considera el factor crucial para el desarrollo de las funciones cognitivas más elevadas del individuo y para la modificabilidad cognitiva, cuya construcción se lleva a cabo en un contexto espontáneo y natural caracterizado por la cultura y simbolizado en su instrumento más representativo: el lenguaje. En el proceso de interiorización, el lenguaje cumple la función de vehículo social (para comunicarse) y de herramienta de pensamiento (para organizarse). La persona lo emplea para aprender durante su interacción con las demás, procesando nueva información e incorporándola a su estructura cognitiva. Generalmente, el desarrollo de las capacidades intelectuales se inicia en la familia, donde la educación proporciona una organización y un funcionamiento que permitirá a la persona enfrentarse al medio que le rodea de forma activa. El segundo gran ámbito educativo es la escuela que, según Feuerstein (1987), debería tener como objetivo desarrollar la inteligencia y las mejores formas de adaptación al medio. Para Bruner (1991) los adultos juegan un papel fundamental para facilitar estas interacciones por medio de las cuales el niño va conociendo y construyendo la realidad e integrando conocimientos, incorporando la cultura y el lenguaje como herramientas necesarias. Así pues, podemos decir que el desarrollo humano es multicausal pues en él intervienen tanto factores personales como ambientales, aspectos internos y externos que condicionan a cada individuo haciéndolo único. Estos principios de la evolución humana operan en todas las personas independientemente de sus alteraciones o trastornos (Navarrete, 2015).

El derecho de ser diferente implica ser valorado, poseer oportunidades de forma equitativa y tener acceso a las diversas estrategias de apoyo y ayuda educativa que demandan los distintos ritmos de aprendizaje o diferentes dimensiones intelectivas que nos permiten observar, analizar y comprender el mundo de manera muy diferente. Ser diferente implica también igualdad en cuanto a personas, seres sociales que poseen un desarrollo pa-

recido y de características universales en función de la edad y contexto de vida. Para que la inclusión sea posible es necesario elaborar políticas inclusivas, crear culturas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Estas demandan la presencia del alumnado en centros ordinarios, sin excepción, que los apoyos se realicen en el aula para todos y todas en sus contextos de participación y aprendizaje y que el currículo involucre a la diversidad y, fundamentalmente, responda con criterios de innovación educativa.

Por ello, el rol de la escuela es clave, pues el trabajo mancomunado y cooperativo es el indicador de éxito en una educación inclusiva. No puede promoverse la inclusión desde un solo sujeto sin ganarse la cooperación de todas las personas (Collet-Sabé, 2020). La escuela necesita de líderes inclusivos que se comprometan a trabajar en equipo para poder resolver las situaciones y dilemas presentados en el que la educación inclusiva es un proceso sistémico de mejora e innovación educativa. Esto lleva a precisar que la inclusión como filosofía permitirá mejorar la calidad de vida de todo el alumnado para generar sentimientos de bienestar en las comunidades y entornos educativos. Se trata de generar oportunidades que permitan desarrollar sus capacidades (Benito y Carpio, 2017) y teniendo siempre presente que son ellos las que recorren, construyen y organizan su vida y futuro (Pallisera, 2020), porque es necesario respetar su derecho a la elección, a su participación y a su toma de decisiones (Baña y Losada-Puente, 2016, 2019).

La diversidad es una de las características de la condición personal y de la heterogeneidad de todo el alumnado. Implica reconocer los distintos ritmos de aprendizaje, las áreas en que destaca cada persona y las formas de relación e interacción personal; por ello, la atención educativa debe partir de las características y demandas individuales de cada persona. Booth et al. (2006), Echeita (2007) y Solla (2013) señalan la necesidad de un cambio en el sistema educativo en la concepción y clasificación del alumnado, así como en su respuesta educativa a la diversidad generando equidad y principios de diferenciación en función de la mayoría o neurotipicidad. El proceso de evolución hacia una escuela inclusiva es un proceso en continua vigilancia que ha de permitir un cambio en la vida de las personas hacia su independencia y autodeterminación. Las etiquetas no deben condicionar el desarrollo ni delimitar las oportunidades de vida de las personas por lo que los cambios en la educación deben llevar consigo cambios en la percepción y comprensión de muchas de estas prácticas exclusivas por sí. La solución pasa por diversificar las ayudas para el aprendizaje que solicita cada estudiante en función de sus necesidades y demandas.

Con respecto a sus iguales, se deben procurar actividades de interacción rica y positiva facilitando la comunicación interpersonal y el funcionamiento colaborativo donde el tiempo de socialización e interacción deben ocupar un lugar importante en el aula/centro; se habrá de procurar situaciones y entornos que faciliten la escucha, la comunicación y la participación de todo el alumnado. Para ello, se persigue favorecer las relaciones de interacción, así como los aprendizajes de convivencia pacífica y armoniosa, facilitando la inclusión escolar de todos y cada uno de los alumnos. Las relaciones deben establecerse en un marco de confianza y seguridad facilitando la resolución de

problemas, así como la iniciativa del grupo dentro del alumnado; los grupos reducidos facilitan mayor número de interacciones, lo que favorece mayor confianza y seguridad.

La estructura organizativa del aula incide en la calidad de las interacciones y la percepción social del aula produce interacciones positivas significativas entre el alumnado y favorece la aceptación. Por ello, en el aprendizaje cooperativo se ayuda a que todo el alumnado alcance el éxito escolar al mismo tiempo que un protagonismo dentro del aula, que favorece al desarrollo de la motivación por aprender más (motivación de eficacia). Este tipo de motivación es aprendida a partir de las experiencias de éxito y fracaso obtenido en el tiempo escolar, es decir, el alumno se motiva por ser competente frente al aprendizaje que con anterioridad (currículo oculto o aulas menos inclusivas) se veía truncado por el fácil acceso al éxito escolar.

La motivación de eficacia puede ser considerada como una de las condiciones para el desarrollo del *empowerment* (condición fundamental para luchar contra la exclusión). Para llevar a cabo la meta que se propone en el currículo flexible a través del aprendizaje cooperativo, el alumnado debe plantearse unos objetivos individuales que en un futuro pueda alcanzar.

Las investigaciones de Forman y Cazden (1998) sobre la participación en la escuela para favorecer el sentido de la responsabilidad avalan estos principios. Los programas que se elaboran a partir de esta perspectiva destacan por facilitar interacciones entre compañeros dentro del aula, elaboran oportunidades de desarrollo social además de individual. Asimismo, se crean situaciones en las que la interacción es elaborada sobre reglas y conflictos de la escuela, construyendo así un sentido de comunidad orientado a la mejora de la convivencia dentro del aula y a mejorar las relaciones entre el alumnado. Para ello, resulta importante cambiar la visión y perspectiva del educador, ya que debe ser menos protagonista, guiando la actividad, reduciendo su presencia. Esta es una condición imprescindible para que se establezcan relaciones sociales entre el alumnado y ayudar a conseguir el objetivo planteado de actividad constructiva e intelectual (Vygotsky, 1979).

Dentro de todo recurso para la educación inclusiva del alumnado con barreras para la inclusión en aulas ordinarias, debemos tener presente el contexto tanto escolar como social y familiar al ser recursos que deben trabajar de forma coordinada. Cada centro educativo debe apoyarse en diferentes proyectos desarrollados y acordados de forma coordinada y conjunta para adaptarlos a su proyecto educativo de centro, creando su propio modelo de educación basado en la inclusión de todo el alumnado y ofreciendo oportunidades.

Una vez que las escuelas reorganizan el currículo del aula, en cuanto a estrategias relacionadas con el aprendizaje cooperativo, se elaboran una serie de actividades relacionadas con la vida cotidiana del alumnado; así, de forma grupal el alumnado podrá desenvolver sus destrezas para resolver problemas o explorar el ambiente a través de simulaciones, estaciones de aprendizaje aplicado, juegos de rol, proyectos referidos a la comunidad, guardando relación con un sistema de comunidad dentro del aula.

Procedimientos metodológicos seguidos en la investigación

La experiencia significativa se desarrolló a partir de investigación descriptiva, con el fin de provocar un acercamiento al marco educativo para analizar con rigor lo que sucede en su ámbito utilizando instrumentos con rigor (análisis de constructo y fiabilidad estadística) con los siguientes objetivos:

- Evaluar el impacto de la convivencia con el alumnado con TEA en centros, dada la preocupación familiar por la incidencia en el ritmo y calidad de aprendizaje en el aula con personas con alteraciones del neurodesarrollo.
- Analizar la influencia en el aprendizaje del alumnado en el aula, atendiendo a la comunicación, las variables afectivo-emocionales y las variables de inclusión determinadas por las tres dimensiones especificadas en el INDEX para la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2005, 2011; Booth et al., 2006).
- Evaluar la influencia y las dimensiones en el propio centro a fin de ofrecer al profesorado información sobre el impacto en la convivencia y en los valores y actitudes en los centros.

El análisis de la problemática actual, fruto de las reformas educativas y el peso de paradigmas pasados (de cuidados, de déficit) y modelos (clínico-médico, asistencial...) evidencian la relevancia de formar e informar acerca de estos cambios por los nuevos modelos (sistémico, constructivista, escuela inclusiva...) y paradigmas (apoyos, centrados en las personas...) emergentes, pero de aplastante presencia. Todo ello conduce a una evaluación de las buenas prácticas educativas para su mejora en función de su reflexión y análisis.

Participantes en la investigación

La experiencia se desarrolló en un centro de educación pública, con la participación de tres componentes de la comunidad educativa: alumnado, familias y profesorado, como sigue: 47 estudiantes entre 11 y 12 años que corresponden con dos grupos: uno experimental (N=22; 53,19%) con alumnado con TEA (B) y en el que predomina el género femenino (77%) al masculino (33%), y un grupo control (B) (N=25; 46,81%) donde no se percibe alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación (A), en este caso es homogénea (50% hombres y 50% mujeres).

Además, se cuenta con la participación de 39 familiares (74% madres y 26% padres), en su mayoría con edades comprendidas entre 41 y 50 años (67%) y más pequeña entre 20-40 años (25%) o mayores de 50 años (2%). Su nivel de estudios presenta cierta homogeneidad: superiores (39%), secundarios (33%) y primarios (28%).

También, se utiliza como muestra 14 sujetos del grupo de profesorado cuyas edades oscilan entre 20-39 años (21%), 40-50 años (43%) o más de 50 años (36%). En su mayoría tutores, aunque, también, dos de apoyo, una orientadora y un director. En su mayoría cuentan con 21 y 30 años de experiencia (36%), siendo menor el número de profesorado con menos de 10 años (29%), entre 10-20 (21%) o con más de 30 años (14%) seguidos de los menos de 10 y algunos de más de 30 años. Por lo que se

refiere a la edad de los participantes, la mayoría oscila entre los 40-50 años, seguido de con más de 50 y los menos son jóvenes. En general, se puede señalar que el profesorado del centro posee una experiencia laboral continuada y extensa.

Instrumentos y recursos empleados en la investigación

Recurrimos a los cuestionarios sobre inclusión del INDEX (Booth y Ainscow, 2005, 2011; Booth et al., 2006) con objeto de analizar el nivel de inclusión de las aulas, del profesorado del centro y de las familias como factores y barreras para la inclusión del alumnado. Estos cuestionarios ofrecen enunciados claros y adaptados a las características de la muestra, presentándose en formato diferente para los tres grupos de muestra. Se componen de ítems de respuesta cerrada en una escala Likert de cuatro posibles respuestas (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, en desacuerdo y preciso más información).

El alumnado participante es analizado en el centro, teniendo que cumplimentar la prueba correspondiente. La aplicación del instrumento se realiza informando y respetando la confidencialidad. Por su parte, las familias reciben el cuestionario, junto con una explicación de los motivos y la función de la información, así como la importancia de su cumplimiento y compromiso de confidencialidad. Finalmente, se aplica al profesorado los cuestionarios, facilitándoles información y confidencialidad en sus respuestas. La participación es voluntaria y los sujetos de la muestra se prestan con ganas e interés a cumplir con los requisitos de la prueba.

Con respecto a los instrumentos utilizados, los índices de fiabilidad obtenidos evidencian una excelente fiabilidad en el caso de profesorado ($\alpha = ,976$), familias ($\alpha = ,930$) y buena para el alumnado ($\alpha = ,576$; $\alpha = ,756$ si se elimina el ítem 26). La fiabilidad señala que, además del rigor del propio instrumento, se puede añadir la consistencia de las puntuaciones otorgando mayor validez a la investigación, señalando la necesidad de ser prudentes en las conclusiones, dado que las mediciones pueden mejorarse y ser más consistentes.

Análisis de los datos obtenidos

Se utiliza el programa informático SPSS para el análisis de los datos obtenidos. Se calculan los índices de fiabilidad, las medias y desviaciones típicas realizando contrastes de medias entre los resultados. Se exploran tres dimensiones interconectadas del INDEX: percepción de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas. Como variables independientes se utilizan la metodología cooperativa y no cooperativa, el grupo, la edad, género, curso, nivel académico de los progenitores o tutores legales, profesión, años trabajados y desempeño del profesorado.

Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos permiten delimitar la situación actual del centro y analizar las diferencias entre los grupos experimental y control. Previamente, se analiza la fiabilidad para conocer el comportamiento de los instrumentos en las muestras seleccionadas para, posteriormente, analizar los resultados obtenidos tras la aplicación de las pruebas.

Se procede al análisis descriptivo con las medias y desviaciones típicas y su contraste con respecto a las dimensiones de inclusión (culturas, políticas y prácticas) para cada grupo participante, obteniéndose los siguientes resultados.

Resultados de la investigación en el alumnado

En primer lugar, analizamos la percepción de culturas inclusivas en el alumnado en función de los grupos (experimental, A o control, B). Como se presenta en la figura 1, el alumnado del grupo A y grupo B presentan una tendencia similar en lo que refiere a las valoraciones de los diferentes ítems que componen esta dimensión, si bien las puntuaciones son más elevadas, a nivel general en el caso del grupo B, se aprecia cierta estabilidad en los ítems 6 a 8 y diferencias más notables en los ítems 1 a 3 y 5. Las diferencias no resultan significativas en la valoración sobre el centro como «buen centro» (IT1) aunque el grupo control obtienen una puntuación significativamente superior ($p < ,05$) frente al experimental en lo referente a estar contentos con el centro (IT2) (ver Figura 1).

Tampoco hay diferencias en lo que refiere a «les gustaría que hubiera más diversidad en las aulas» (IT5), en «la falta de relación entre la familia y el centro» (IT7), en su «falta de confianza en el profesorado» (IT9) o «la organización de actividades del centro» (IT10) aunque en el apartado de sugerencias, sobre todo en el grupo control, se percibe que las actividades del aula deben ser mejoradas. Las diferencias que se aprecian a nivel descriptivo en los ítems IT3 e IT4 no resultan estadísticamente significativas ($p < ,05$).

Por lo que se refiere a políticas inclusivas, como se presenta en la figura 4, ambos grupos perciben que se respetan sus creencias (IT13) y pueden expresar libremente lo que piensan y perciben que «en el centro se trata con respeto al alumnado» ($p < ,05$). Se observan diferencias significativas en lo que refiere a la facilidad para relacionarse con niños/as fuera del centro (IT16), siendo superior en el grupo experimental ($p > ,001$). Hay acuerdo entre los dos grupos en que se trata con respeto al alumnado con discapacidad en el centro (IT17) y, aunque el grupo experimental presenta una puntuación algo mayor (1,53) que el control (1,80), estas diferencias no resultan estadísticamente significativas. Se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p < ,001$) en el IT18, donde el alumnado del grupo experimental (1,55) piensa que no se trata mal a ningún alumno en el centro mientras que el grupo control percibe que sí (2,60).

En lo referente al desarrollo de prácticas inclusivas (ver figura 4), tanto el grupo control (línea azul) como el experimental (línea verde) coinciden en que se respetan sus creencias (IT21), que no se trata mal a nadie por el origen de su familia (IT23) y no se sienten intimidados en el centro (IT24), no habiendo diferencias estadísticamente significativas en el contraste de medias ($p > ,05$), pero existen diferencias significativas ($p > ,001$) en el IT26, donde el alumnado del grupo experimental afirma recibir en mayor medida la ayuda suficiente, frente

Figura 1. Percepción del alumnado

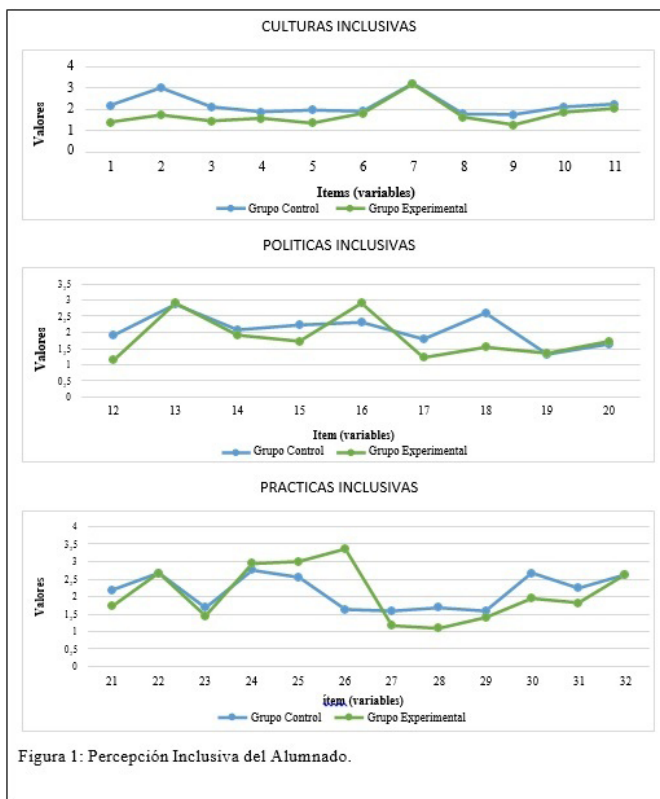


Figura 1: Percepción Inclusiva del Alumnado.

al grupo control; en el IT30, el grupo experimental considera (1,95) que puede hacer los deberes en el centro cuando quiera y el grupo control no (2,68); y el IT31 donde el grupo experimental (1,82) afirma con más seguridad que profesorado y alumnado se llevan bien, frente al control (2,24) en el que hay sujetos en total desacuerdo.

Resultados de la investigación en el profesorado

En el análisis de los resultados del profesorado se puede señalar, respecto a la percepción de culturas inclusivas, la presencia de diferencias entre docentes en función de la edad. Si bien no se aprecian diferencias significativas ($p > ,05$) en lo que respecta a sentirse bien recibido en el centro (IT1), existe desacuerdo en la labor conjunta del profesorado (IT3), sobre todo entre profesorado mayor (más de 50 años) y el más joven (20-39 años) ($p < ,001$). Se observa acuerdo en considerar que todos los profesionales y el consejo escolar no trabajan bien juntos (IT7). Por otra parte, la diferencia más acentuada se produce en el IT9 que se refiere a si en el centro todos y todas comparten el compromiso con la inclusión,

existiendo diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de más de 50 años con respecto a los de 40-50 años ($p < ,01$) y los nuevos ($p < ,05$), no habiendo diferencias entre estos dos últimos ($p > ,05$). En el IT13 el profesorado más nuevo (3,00) percibe que el centro no ayuda a los padres, madres y tutores a sentirse bien consigo mismos, mientras que el resto del profesorado percibe que sí, habiendo una diferencia significativa del grupo de los más jóvenes con respecto a los otros dos grupos ($p < ,001$).

También son destacables respecto a esta dimensión, las variables género y función del profesorado. Por un lado, se observa la presencia de diferencias significativas ($p < ,05$) entre hombres y mujeres, siendo superior la valoración de los hombres en los ítems IT2 (el alumnado se ayuda entre sí), IT5 (profesionales, familias y cuidadores colaboran) e IT9 (compromiso con la inclusión). No se aprecian diferencias significativas en el resto de ítems. Por otro lado, existen diferencias entre profesionales, siendo estadísticamente significativas en lo que respecta al trabajo colaborativo (IT2 e IT3) y la colaboración de las familias (IT5), donde el profesorado de apoyo obtiene puntuaciones significativamente inferiores ($p < ,05$) con respecto a dirección y tutores. El equipo directivo (2,00) percibe que el consejo escolar trabaja bien junto con los profesionales (IT7), que existe compromiso con la inclusión en el centro (IT9), que las expectativas ante el alumnado son elevadas (IT10), mientras que el profesorado de apoyo y los tutores difieren de esta percepción.

En lo que respecta a la elaboración de políticas inclusivas, en la figura 2 se observa que el profesorado de mayor edad (más de 50 años) presenta una peor percepción de trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción (IT14) y percibe que la política de educación en la diversidad no es inclusiva (IT23), frente a la opinión de los otros dos grupos, habiendo diferencias estadísticamente significativas con respecto a los más jóvenes ($p < ,05$). Estos perciben como favorable la ayuda en la adaptación inicial de los profesionales (IT15) y del alumnado (IT18) así como en la normativa vigente sobre alumnado con barreras para la inclusión donde no se observan las medidas para reducir las barreras a la presencia, aprendizaje y participación del alumnado. Todos perciben como positiva la normativa vigente sobre barreras para la inclusión. Los más jóvenes perciben significativamente peor ($p < ,05$), que los de 40-50 años, que las normas de conducta hagan que el centro funcione mejor (IT26) y que existen pocas barreras para la asistencia frente al profesorado de mayor edad ($p < ,001$) (ver Figura 2).

Se analizan las diferencias en cuanto al género y la función. En relación con el género, su percepción es generalmente semejante (con valoraciones que oscilan entre 1-2 en la mayoría de ítems) aunque existe mayor dispersión en las mujeres. En cuanto a la función de los profesionales, existen diferencias no significativas en la valoración del centro como accesible para todas las personas, siendo percibido positivamente, sobre todo por el profesorado de apoyo y la di-

Figura 2. Percepción inclusiva según edad del profesorado

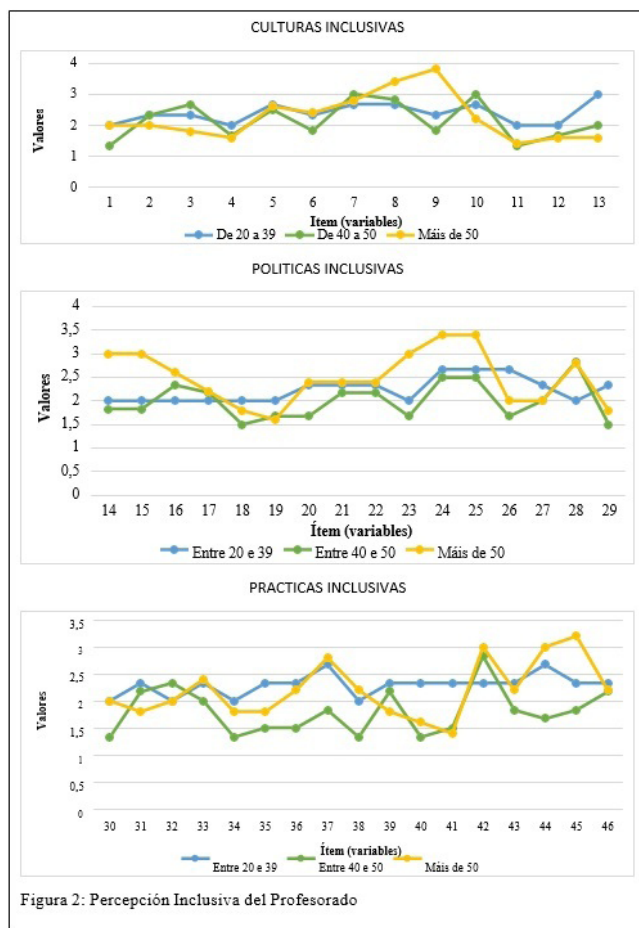


Figura 2: Percepción Inclusiva del Profesorado

rección del centro. El profesorado de apoyo obtiene puntuaciones significativamente inferiores ($p < ,05$) en cuanto a la preparación de los niños/as para pasar a otros centros (IT19), en la coordinación de los apoyos (IT20) y en la ayuda que ofrecen las actividades de formación continua para atender a la diversidad (IT21) frente a tutores y dirección. Todos coinciden en que la normativa no se usa para reducir las barreras (IT24) y que el apoyo al alumnado con lengua materna diferente no beneficia a todo el alumnado (IT25). En relación con la existencia de barreras para la asistencia (IT28) el profesorado y la dirección perciben que existen pocas, sin embargo, el profesorado de apoyo no está convencido y precisa más información (4,00).

Por último, en el desarrollo de prácticas inclusivas, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad de los participantes (Figura 2), teniendo en cuenta que las valoraciones oscilan siempre entre 1-2;

sí se pueden señalar algunas diferencias a nivel descriptivo. En el IT37 sobre si los profesionales planifican, revisan y se implican en las actividades de colaboración, los menores de 40 años y mayores de 50 perciben que los profesionales no planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración (IT37), frente a la mayoría del profesorado de 40-50 que sí lo perciben. El profesorado de 20-39 años puntúa por debajo del resto en lo que refiere a la organización para promover la participación (IT40) y distribución de los recursos (IT41), existiendo acuerdo sobre la utilización de diferencias entre el alumnado como recurso de apoyo para las actividades (IT42). Con relación a si los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar las actividades (IT44) puntúan por debajo el profesorado más joven y el mayor y sobre la utilización de los recursos del entorno (IT45) el profesorado de edad media es el que obtiene mejores puntuaciones.

En relación con el género, las mujeres puntúan significativamente por debajo ($p < ,05$) en la percepción de que las actividades sirvan para comprender las diferencias entre las personas (IT32), que la mayoría de las actividades eviten estereotipos (IT33) o la implicación en las actividades de colaboración por parte de los profesionales (IT33). Ambos géneros coinciden en que no se emplean las diferencias entre el alumnado como recurso en las actividades (IT42). Los varones obtienen puntuaciones superiores, algunas de ellas estadísticamente significativas en cómo profesionales elaboran recursos compartidos (IT44), aprovechan lo que les ofrece el entorno (IT45) y distribuyen los recursos de forma justa para apoyar la inclusión (IT46) mientras que las mujeres discrepan que todo esto se haga así.

En cuanto a la función desempeñada, se obtienen diferencias constatadas previamente en lo que refiere a las discrepancias del profesorado de apoyo frente al profesorado tutor y la dirección, aunque estas diferencias son a nivel descriptivo. Los primeros no perciben que las actividades realizadas en el centro fomenten la comunicación entre el alumnado (IT31), no sirvan para conocer las diferencias entre las personas (IT32), o que los recursos sean distribuidos de manera justa (IT46). Consideran que no hay planificación ni implicación por parte de los profesionales en las actividades de colaboración (IT37) y no todo el alumnado participa cuando hay actividades extraescolares (IT39). No están convencidos de que se empleen las diferencias del alumnado como recurso (IT42) ni ellos, ni los tutores en exceso. Sin embargo, todos están de acuerdo en que el profesorado de apoyo es importante en las actividades educativas, el aprendizaje y la participación (IT38).

Resultados de la investigación en las familias

En la figura 3 se observan los resultados de las familias con respecto a las culturas inclusivas. Se puede destacar la línea representada por las familias del alumnado del grupo control (B) y la representada por las del grupo experimental (A). Los análisis señalan que no existen diferencias significativas ($p > ,05$) en lo

referente a valoración de la primera impresión y clima del centro (IT1 e IT2), a la accesibilidad física para todo el alumnado sin discriminación (IT5), a la falta de implicación en el centro del profesorado (IT6) y a la ayuda que ofrece el profesorado para que el alumnado se relacione entre sí (IT10), presentando valoraciones que oscilan entre 2-3 puntos. No obstante, existen diferencias significativas ($p < ,05$) en la información recibida sobre el centro antes de inscribir a sus hijos/as (IT3) y en lo referente al trato de respeto por parte del profesorado y alumnado (IT8), siendo los progenitores del grupo A quienes valoran significativamente con respecto al grupo B (ver Figura 3).

Se analizan también las diferencias en función de las variables edad y género. En lo que respecta a la edad, existen diferencias significativas ($p < ,05$) a favor de los padres y madres mayores de 50 años en la percepción de que cualquier niño/a sea bien recibido/a en el centro, independientemente de su capacidad u origen (IT4), y en que los profesionales no piensan que todos los niños sean igual de importantes (IT9). Asimismo, los padres de 30-40 años y los mayores de 50 obtienen puntuaciones significativamente superiores ($p < ,05$) a los padres de 40-51 años en considerar que los profesionales y el alumnado no se tratan con respeto entre sí (IT8). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los restantes ítems. En cuanto al género, se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) que sitúan a las madres con una peor percepción de la recepción del alumnado independientemente de su capacidad u origen (IT4) y el trato de respeto (IT8).

El análisis de la elaboración de políticas inclusivas señala, como se observa en la figura 3, un acuerdo general en todos los ítems de las políticas, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Consideran que sus hijos van contentos al colegio (IT13), piensan que los profesionales tratan a los padres por igual, teniendo una percepción más positiva los que colaboran en las actividades que los que no (IT16 e IT17) y perciben que los profesionales los mantienen informados de lo que acontece en el centro a rasgos generales (IT20).

Tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuanto a género y edad de los progenitores aunque se puede destacar a nivel descriptivo que los mayores (más de 50 años) poseen peor percepción de la existencia de pautas de alimentación (IT15) y de que los profesionales los tomen en serio (IT19) mientras que el grupo de 41-50 años son los que están convencidos de que los profesionales tienen una percepción distinta de los padres dependiendo si participan en las actividades (IT17). En cuanto al género, se detectan diferencias a nivel descriptivo en lo que respecta a una mayor disconformidad de las mujeres con las pautas de alimentación (IT15) y de los padres sobre la desinformación de lo que ocurre en el centro (IT17).

En relación con el desarrollo de prácticas inclusivas, las familias de ambos grupos coinciden en que los profesionales no cuentan con su opinión antes de hacer cambios (IT21). Existen diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$)

Figura 3. Percepción inclusiva de las familias

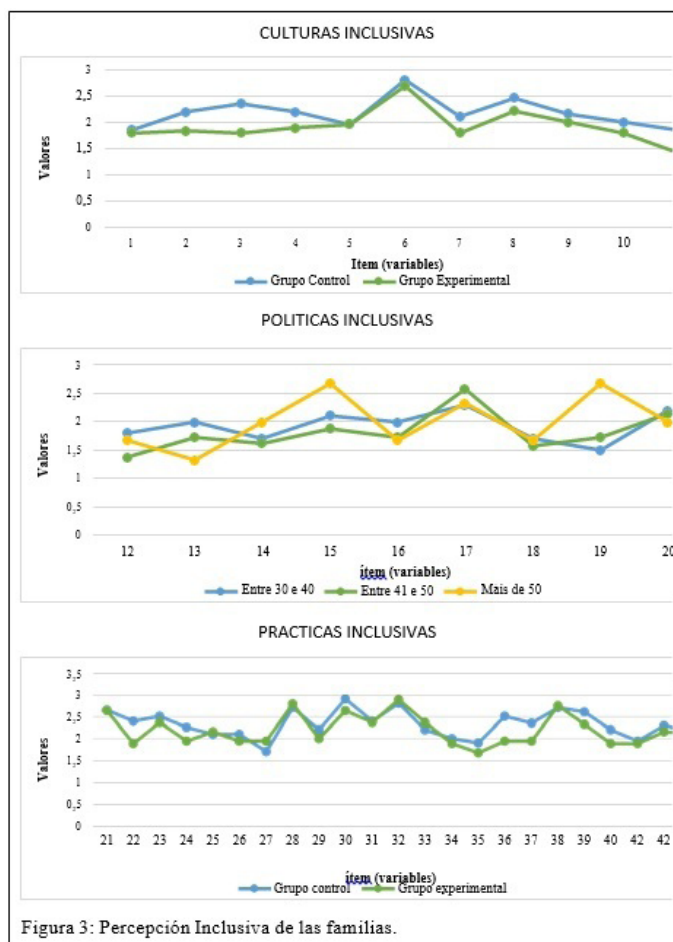


Figura 3: Percepción Inclusiva de las familias.

a favor del grupo experimental en que los profesionales muestran interés en lo que saben sus hijos (IT22) y en que se les da la oportunidad de discutir sobre la mejor forma de apoyar a sus hijos en el centro (IT23). Coinciden ambos grupos en la percepción de que los profesionales no hacen demasiado por combatir el absentismo escolar (IT28 e IT30) aunque señalan que trabajan por ayudar al alumnado en sus dificultades (IT31) y en que los profesionales no trabajan bien juntos (IT32). Es significativamente superior ($p < ,05$) la valoración de los progenitores del grupo experimental que hacen sobre la relación entre actividades del aula y su vida cotidiana (IT36), y sobre la participación que favorecen los profesionales al alumnado (IT37). Ambas muestras de familias consideran que la implicación de los profesionales no es suficiente (IT38) y, descriptivamente, se aprecia una mejor valoración del grupo control en que los profesionales animan a los estudiantes a realizar elecciones en sus actividades de aprendizaje (IT39).

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del género y edad, aunque sí se puede señalar descriptivamente peores valoraciones a nivel general en el grupo de mayor edad y en las mujeres.

Se observan los valores ofrecidos por los tres colectivos; se encuentran resultados bastante próximos en relación con las culturas, políticas y prácticas. Sin embargo, se puede destacar que, en el caso de las culturas inclusivas, el profesorado percibe una mayor preocupación para tomar las decisiones del centro en aras de crear una comunidad escolar segura en la que cada miembro sea valorado. En relación con las políticas inclusivas vuelve a destacar el profesorado en su preocupación por mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Finalmente, en lo referente a las prácticas, se observa que las familias son más sensibles que el profesorado en esta dimensión. Parece como si el profesorado pudiera tener mayor preocupación por las percepciones inclusivas en el centro, pero no en su práctica o le pueda parecer difícil o menos relevante (ver Figura 4).

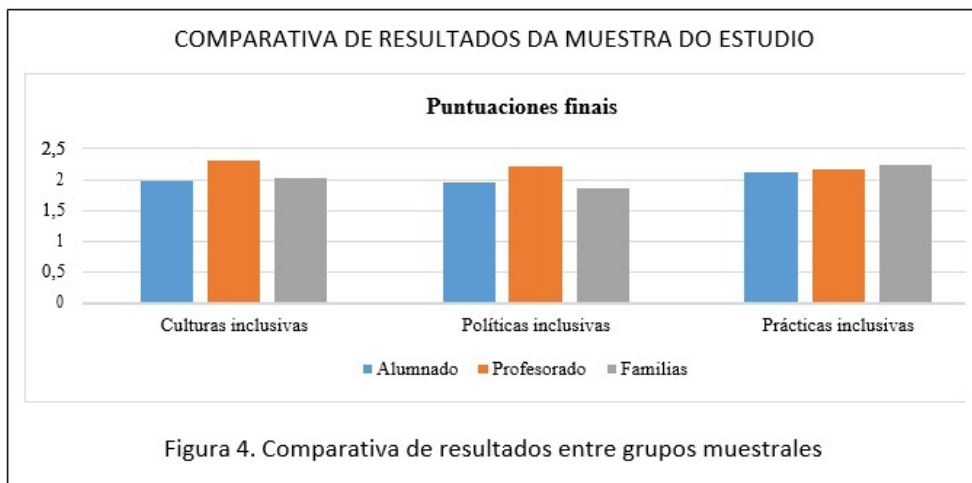
Reflexión sobre los resultados de la investigación

El derecho a una educación accesible para todos los niños y niñas es hoy un día un reto y una realidad que avanza hecho a hecho, basado en las buenas prácticas educativas, así como en el compromiso de los educadores y educadoras por una educación equitativa e inclusiva. El modelo de calidad de vida y los cambios en las prácticas educativas favorecen ir reduciendo las desigualdades y posibilitando la autonomía de las personas en su ámbito social. Ello pasa por creer en la diferencia y posibilitar una buena estrategia de atención a la diversidad basada en métodos educativos flexibles y abiertos que posibiliten la presencia, participación y aprendizaje de las personas en general y con TEA en particular. Es necesario adaptar los contextos educativos a las personas y en la medida en que desarrollemos los apoyos centrados en sus necesidades y demandas, estaremos posibilitando satisfacer los contextos de aprendizaje que posibiliten su desarrollo y educación, ya que es el sistema escolar el que se tiene que adaptar a la vida y a la realidad de su alumnado (De Lorenzo, 2007). En este sentido, la escuela debe ser el ámbito donde generar la inclusión del alumnado con TEA y el desarrollo de prácticas inclusivas con el objetivo último de promover su desarrollo, aumentar su bienestar emocional y adquirir habilidades para introducirse en la sociedad de manera autónoma y activa aumentando así su calidad de vida, por lo que va más allá de la mera ubicación del alumnado con TEA en clase con sus iguales para darle el mismo tratamiento (Grandin y Panek, 2013).

Las personas, en cuanto son diferentes, proporcionan la capacidad de aprender y constituyen los recursos para aumentar la riqueza de los contextos de aprendizaje y desarrollo. Al convivir en contextos comunes, la diversidad facilita la riqueza que supone el conocimiento de lo distinto, provocando desequilibrios y posibilitando experiencias y hábitos de interacción en habilidades sociales y comunicativas entre iguales.

Poder disfrutar de una red de apoyo social para su inclusión constituye uno de los aspectos esenciales que inciden en la calidad de vida de las personas con TEA (Vidriales et al., 2017). El trabajo cooperativo pasa por ser una estrategia ideal para la escuela

Figura 3. Comparativa de resultados de la muestra del estudio



inclusiva al lograr que la interacción social posibilite el intercambio de información, la adecuación de apoyos y ajuste continuado dentro de los grupos que permitan el aprendizaje de todos sus miembros. Este estudio pretende facilitar datos en torno a esta estrategia y se ha observado que las aulas con personas con TEA aumentan la capacidad de aprendizaje si se utiliza la cooperación y colaboración entre el alumnado (García-Cuevas & Hernández, 2016). Los resultados señalan que esta metodología de aula facilita la flexibilidad en el alumnado desarrollando niveles de mayor responsabilidad, permitiendo la inclusión de todas las personas y el desarrollo de valores como la ayuda mutua, el valor del grupo y la necesidad de valorar a todas las personas. Se fomentan valores como el respeto en el centro, el valor de la igualdad y la lucha contra las discriminaciones, el ponerse en situación para solicitar información sobre el momento y, sobre todo, el aprender a defender los derechos colectivos.

Se observa que la interdependencia positiva (vinculación del alumnado entre ellos, tenerse en cuenta unos y otros con verdadero interés, compartir) y habilidades sociales (cooperación, confianza, comunicación idónea, ayudarse entre ellos, resolver conflictos) son valores que destacan en el grupo donde el aprendizaje cooperativo y la presencia de alumnado con TEA se lleva a cabo y son fundamentales para la vida autónoma y en sociedad.

Este estudio señala también algunos aspectos para la mejora con respecto al aprendizaje y desarrollo. Los resultados sugieren la necesidad de mayor colaboración entre el alumnado, entre el profesorado y los padres y madres y la coordinación en los proyectos educativos de las personas; la relación familia-centro debe mejorar, así como la relación en general con la comunidad social donde se enclava el centro y en lo que coinciden tanto el profesorado como los padres y madres. Asimismo, se observa la percepción de la mejora en las ayudas y apoyos con respecto al alumnado a sentirse bien y en el ámbito emocional a lo que no ayuda las bajas expectativas que se tienen en su educación.

También, se observa que las actividades no fomentan la colaboración e interacción entre el alumnado ni que se les enseñe a apreciar las diferencias entre ellos, así como que los recursos se distribuyan de manera justa y las actividades respondan a la diversidad y se empleen para derribar barreras.

La percepción de la familia señala la poca relación del centro educativo con su entorno y con el aprendizaje para la vida en él y señalan como aspecto positivo el sistema de ayudas en el aprendizaje cooperativo. En el caso de los padres del grupo experimental tienen una concepción mucho más positiva del centro y de las actividades educativas en el aula, demandando en general, mayor participación en la educación de sus hijos. Las familias del grupo experimental señalan que sus hijos/as tienen mayor posibilidad de elecciones y responsabilidad personal sobre el rendimiento en su aprendizaje de aula, así como consideran que las actividades que realizan guardan mucha relación con la vida cotidiana.

Por los resultados, podemos señalar que la metodología de aula influye en el nivel inclusivo de aula, favoreciendo la atención a las personas con TEA y la procura de apoyos y ayudas. El trabajo cooperativo y colaborativo facilita la participación mayor del alumnado con TEA posibilitándole formar parte del aula de una forma activa por lo que puede ser una estrategia imprescindible en la inclusión real del alumnado con TEA y, posiblemente, en la sociedad o comunidad en la que aprende, convive y se desarrolla además de proporcionarle las habilidades para ello.

Es obvio que las limitaciones de este estudio son derivadas del tipo de investigación natural y contextual; se trata de aportar experiencia e información relevante para la propia práctica y que sirva de reflexión y análisis en las prácticas que vienen a posteriori; también del análisis de esta práctica actual en función de las venideras; los procesos educativos han de estar, como las prácticas inclusivas en continua revisión y alerta dado que si rebajamos la sensibilidad para las barreras o dejamos de estar atentos a la práctica y sus consecuencias, estaremos obviando las dificultades y barreras que afectan a la inclusión, dado que no favoreceremos estrategias y recursos que permitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todas las personas, independientemente de su alteración o desorden; en este sentido, debemos favorecer, como así lo reconocen los nuevos paradigmas, modelos y definiciones de capacidad intelectual y diversidad humana, el foco hay que centrarlo en los apoyos educativos y no en las personas, dado que son aquellos los que favorecen la vida, el aprendizaje y la participación de las personas, por tanto su inclusión y vida entre y con todas las personas; atrás quedan los reductos, estrategias y recursos que separan e impiden el buen desarrollo de todas las personas afectando a su calidad de vida y bienestar.