



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada

en

Educación Especial

Trabajo colaborativo entre escuela y familia en la inclusión de
estudiantes con discapacidad intelectual en el Centro Educativo

Antonio González, El Cocal

Presentado por:
Ojo Bonilla, Yessica Yessenia Cédula:6-717-1809

Asesora:
Profesora: Dalila Vega

Panamá, 2025

DEDICATORIA

Este trabajo va dedicado a Dios, por ser mi guía constante y la fortaleza que me sostuvo en cada desafío.

A mi familia, por su apoyo y ayuda incondicional, ya que siempre me motivaron y me brindaron su apoyo en cada parte del proceso.

Yessica.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por permitirme llegar hasta este momento con salud, sabiduría y determinación.

A mi familia, por motivarme a avanzar aun cuando el camino parecía difícil y por celebrar conmigo cada pequeño logro.

A todos mis profesores, les agradezco por compartir sus conocimientos, orientándonos y enseñándonos con verdadera vocación.

A mis compañeras de la universidad, con quienes siempre he compartido y junto a quienes nos hemos motivado mutuamente.

Yessica.

RESUMEN

El presente estudio analiza el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia como un factor determinante en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. La cooperación entre estos actores resulta clave para garantizar un entorno educativo equitativo, adaptado a las necesidades del alumnado y alineado con las políticas de educación inclusiva.

El propósito de esta investigación es comprender y analizar cómo la interacción entre docentes, directivos y familias influye en la inclusión efectiva. Asimismo, se busca identificar estrategias y buenas prácticas que favorezcan el desarrollo académico y social de los estudiantes. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con un diseño no experimental exploratorio, el cual permite examinar en profundidad las experiencias y percepciones dentro de contextos educativos específicos.

Para la obtención de resultados, se emplean técnicas de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas y observación participante. El hallazgo más relevante es la evidencia de que el acompañamiento familiar constante actúa como un multiplicador de inclusión: este apoyo en el hogar se correlaciona directamente con avances académicos, un mayor desarrollo socioemocional y una mejora en la autonomía de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Por el contrario, la falta de participación estable se identifica como la principal barrera que limita la efectividad de las estrategias inclusivas implementadas por los docentes. En esencia, el estudio confirma que la inclusión exitosa se fundamenta en un modelo de corresponsabilidad, donde la familia constituye un factor crítico e innegociable para el desarrollo integral.

Palabras claves: Discapacidad intelectual, educación inclusiva, escuela y familia, inclusión educativa, trabajo colaborativo

ABSTRACT

This study analyzes the collaborative work between school and family as a determining factor in the inclusion of students with intellectual disabilities. Collaboration between these actors is key to ensuring an equitable educational environment, adapted to the needs of students and aligned with inclusive education policies. The purpose of this research is to understand and analyze how cooperation between teachers, administrators and families influences the effective inclusion of students with intellectual disabilities. It seeks to identify strategies and good practices that favor a joint work for the benefit of the academic and social development of these students. The research is developed under a qualitative approach, with a non-experimental, exploratory design, since it allows exploring in depth experiences and perceptions in specific educational contexts. Data collection techniques such as semi-structured interviews and participant observation are used. The most impactful finding is the conclusive evidence that consistent family involvement acts as an inclusion multiplier. This support at home correlates directly with academic progress and greater socio-emotional development and autonomy in students with intellectual disabilities. Conversely, the lack of stable participation is the main barrier that limits the effectiveness of inclusive strategies implemented by teachers. Essentially, the study confirms that successful inclusion is based on a model of co-responsibility where the family is a critical and non-negotiable factor for integral development.

Keywords: Collaborative work, educational inclusion, inclusive education, intellectual disability, school and family

CONTENIDO GENERAL

	Páginas
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	
1.1. Planteamiento del problema.....	13
1.1.1 El problema de investigación.....	17
1.2. Justificación.....	18
1.3. Objetivos.....	20
1.3.1. Objetivo general.....	20
1.2.2. objetivos específicos.....	20
1.4. Tipos de investigación.....	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Trabajo colaborativo entre escuela y familia.....	24
2.1.1. Definición y principios del trabajo colaborativo.....	25
2.1.2. Beneficios para los estudiantes con discapacidad intelectual.....	26
2.2. Discapacidad intelectual.....	28
2.2.1. Concepto y características de la discapacidad intelectual.....	29
2.2.2. Barreras sociales y educativas.....	30
2.3. Teorías sobre inclusión educativa.....	32
2.3.1. Concepto de inclusión educativa en el contexto.....	33
2.3.2. Modelos de inclusión educativa: integración vs inclusión plena...	34
2.3.3. Principios de la educación inclusiva.....	36
2.4. El papel de la familia en la inclusión educativa.....	37
2.4.1. Función de la familia en el proceso educativo.....	38
2.4.2. La importancia de la implicación familiar en la inclusión escolar...	40
2.4.3. Estrategias de apoyo familiar.....	41
2.5. El papel de la escuela en la inclusión.....	42
2.5.1. Diseño y adaptación de un currículo inclusivo	43
2.5.2. Capacitación docente y apoyo en el aula.....	44

2.5.3. Estrategias pedagógicas inclusivas.....	46
2.6. Modelos de colaboración escuela-familia.....	47
2.6.1. Modelos teóricos de colaboración entre la escuela y la familia.....	48
2.6.2. Tipo de colaboración.....	49
2.6.3. Beneficios de una colaboración efectiva para la inclusión educativa.....	51
2.7. Barreras en la colaboración escuela-familia.....	52
2.7.1. Obstáculos en la comunicación entre la escuela y la familia.....	53
2.7.2. Desafíos socioeconómicos, culturales y emocionales en la colaboración.....	54
2.7.3. Barreras institucionales y estructurales en la implementación del trabajo colaborativo.....	55
2.8. Estrategias y buenas prácticas de colaboración.....	56
2.8.1. Estrategias basadas en evidencias para escuela-familia.....	57
2.8.2. Buenas prácticas en el trabajo colaborativo.....	58
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	
3.1. Fase I: Selección y descripción del escenario, población.....	61
participantes y cómo fueron elegidos.....	
3.2. Fase II: Descripción de las variables a evaluar.....	62
3.3.Fase III: Descripción de los instrumentos y/o técnicas de recolección de datos.....	64
3.4. Fases IV: Procedimiento.....	64
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.1. Entrevista a los padres de familias.....	67
4.2. Entrevista a los docentes.....	103
4.3. Observación directa en el aula.....	130
CONCLUSIONES.....	152
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	157
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA	160

ANEXOS.....	190
ÍNDICE DE CUADROS.....	200

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un eje fundamental de los sistemas educativos contemporáneos, al reconocer que la diversidad constituye una riqueza y no una limitación para la formación integral del alumnado. En este sentido, la atención a niños y niñas con discapacidad intelectual exige un esfuerzo coordinado entre la escuela y la familia, entendidos como los principales agentes de socialización y desarrollo. Este compromiso trasciende la mera permanencia de los estudiantes en las aulas, puesto que implica garantizar su participación activa, el fortalecimiento de sus habilidades y la construcción de un proyecto educativo verdaderamente inclusivo, equitativo y humano.

En la actualidad, las instituciones educativas se enfrentan al reto de responder a las múltiples necesidades que presentan sus estudiantes, especialmente aquellos que requieren apoyos específicos para alcanzar aprendizajes significativos. La discapacidad intelectual, entendida como una condición que afecta el desarrollo cognitivo, adaptativo y social de la persona, demanda la creación de entornos que potencien sus capacidades en lugar de limitar sus oportunidades.

Ante este panorama, la colaboración efectiva entre escuela y familia se convierte en un factor determinante para el éxito del proceso educativo, ya que permite alinear esfuerzos, compartir responsabilidades y crear estrategias conjuntas orientadas al bienestar del estudiante. La familia representa el primer espacio de socialización y afecto para el niño o la niña; por ello, constituye un pilar fundamental en la construcción de la autoestima, la autonomía y las habilidades sociales.

Cuando ambos actores trabajan de manera colaborativa, los resultados en el proceso de inclusión educativa son más efectivos, pues se logran establecer canales de comunicación abiertos, coherencia en las estrategias aplicadas y un acompañamiento constante que responde a las necesidades reales de cada estudiante. En el caso del Centro Educativo Antonio González, el Cocal, esta investigación se orienta a analizar el trabajo colaborativo entre escuela y familia en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

El propósito central es destacar la relevancia de fortalecer vínculos, estrategias y prácticas conjuntas que promuevan aprendizajes significativos y un desarrollo integral. La investigación parte de la premisa de que la inclusión no puede reducirse únicamente a una política institucional o a la adaptación curricular en el aula, sino que requiere del compromiso activo de todos los actores educativos, entre los que la familia ocupa un lugar privilegiado.

En el Capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y la delimitación del estudio, lo que brinda un panorama general de la investigación y permite comprender por qué es necesario abordar la temática en el contexto educativo actual. Además, este capítulo establece el marco conceptual de referencia, definiendo los términos básicos y sentando las bases para el desarrollo del estudio.

En el Capítulo II, se expone el marco teórico que fundamenta la investigación. En este apartado se abordan los principales enfoques sobre inclusión educativa, se describen las características de la discapacidad intelectual y se analiza el papel que desempeña la colaboración entre escuela y familia en el proceso de inclusión.

A través de la revisión de literatura y el aporte de diversos autores, se busca comprender cómo el trabajo conjunto favorece la calidad de la educación y la integración social de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En el Capítulo III, se detalla la metodología utilizada. Aquí se describen el enfoque, el diseño, la población y la muestra, así como las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos. También se explica el procedimiento aplicado para llevar a cabo la investigación, lo que asegura la validez y confiabilidad de los resultados. Este capítulo resulta esencial, ya que define el camino seguido para responder a los objetivos planteados.

En el Capítulo IV, se presentan los resultados obtenidos y se procede a su análisis y discusión. En este apartado, los hallazgos se interpretan a la luz del marco teórico y de los objetivos de la investigación, lo que permite valorar la efectividad del trabajo colaborativo entre escuela y familia en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. El análisis crítico de los resultados busca no solo describir la realidad observada, sino también proponer alternativas que contribuyan a mejorar las prácticas educativas en este ámbito.

Finalmente, el trabajo culmina con un apartado dedicado a las conclusiones, limitaciones, recomendaciones, referencias y anexos. Las conclusiones recogen los principales hallazgos del estudio y reflexionan sobre su impacto en el contexto educativo; las limitaciones reconocen los aspectos que pudieron haber influido en el alcance de los resultados; y las recomendaciones ofrecen orientaciones prácticas y teóricas que pueden servir de guía para futuros estudios o intervenciones educativas.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema: Antecedentes teóricos, situación actual y problema de investigación

La educación inclusiva ha sido reconocida como un derecho fundamental por organismos internacionales. La UNESCO (2020) plantea que no basta con asegurar el acceso a la escuela, sino que es necesario garantizar la participación plena y significativa de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad. En esta línea, Booth y Ainscow (2019) afirman que el éxito de la inclusión depende de la capacidad institucional para eliminar barreras y del compromiso de las familias como agentes centrales en el acompañamiento escolar.

Por su parte, López (2019) sostiene que cuando la educación inclusiva se fundamenta en la colaboración entre escuela y familia, los estudiantes con discapacidad intelectual logran desarrollar competencias académicas y socioemocionales más sólidas. De manera complementaria, González (2021) enfatiza que la participación activa de la familia no debe entenderse como opcional, sino como un elemento indispensable en los procesos de inclusión.

Desde un enfoque regional, Gallegos (2017) identificó que las familias de estudiantes con discapacidad enfrentan sobrecargas emocionales y económicas que limitan su capacidad de acompañamiento. No obstante, cuando la escuela asume un rol de apoyo integral, se fortalecen tanto la autonomía del estudiante como la resiliencia de los cuidadores. En el mismo sentido, Zambrano-Cedeño et al. (2022) subrayan que la inclusión requiere comunidades que fomenten valores de solidaridad y cooperación entre escuela, familia y entorno social, lo cual potencia la construcción de sociedades equitativas.

De igual forma, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019) advierte que los Estados deben diseñar políticas de inclusión con enfoque familiar, ya que la participación activa de las familias constituye un indicador clave de éxito en la calidad educativa inclusiva. De igual manera, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2022) informa que ningún país de la región ha superado el 70 % de avance en inclusión, resaltando la necesidad urgente de fortalecer la colaboración escuela-familia-comunidad como estrategia prioritaria.

En Panamá, diversos estudios reflejan que la inclusión educativa continúa siendo un reto estructural. Castillo (2021) evidenció que la participación de los padres es limitada, lo cual obstaculiza el trabajo colaborativo con los docentes. Cedeño (2020), señala que la falta de capacitación docente dificulta establecer puentes efectivos entre escuela y familia, debilitando los procesos inclusivos.

Asimismo, Hernández y Quintero (2019) destacan que la ausencia de participación activa de los padres repercute negativamente en los niveles de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. El Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE, 2021) ha remarcado la necesidad de fortalecer la formación de las familias, de modo que se conviertan en aliados efectivos del proceso educativo.

Por su parte, Martínez (2020) concluye que la corresponsabilidad entre la escuela y la familia en Panamá sigue siendo incipiente, por lo que recomienda fortalecer la orientación psicopedagógica como herramienta de integración. Díaz (2021) complementa esta perspectiva al señalar que las madres suelen asumir la mayor carga en el acompañamiento, lo que genera tensiones familiares y afecta el vínculo con los docentes.

De igual modo, la Defensoría del Pueblo (2022) reveló que una de las principales quejas de las familias está relacionada con la falta de comunicación escuela-hogar y con prácticas excluyentes que limitan la verdadera integración. A nivel de políticas públicas, el MEDUCA (2022) reconoce que, a pesar de los avances normativos, persisten vacíos en la articulación con las familias, especialmente en áreas rurales, donde el acceso a recursos formativos y acompañamiento técnico es más limitado. En el ámbito local, investigaciones han identificado realidades particulares en la provincia de Los Santos. González (2020) señaló que en centros educativos rurales se observa una baja participación familiar en actividades escolares, motivada por factores económicos y por la falta de sensibilización en torno a la inclusión.

En la misma provincia, Rodríguez (2021) evidenció que, aunque existen políticas de inclusión en instituciones preescolares, la comunicación entre docentes y familias sigue siendo insuficiente, afectando el acompañamiento académico de los niños con discapacidad intelectual. De manera complementaria, el informe regional del MEDUCA-Los Santos (2022) concluyó que, si bien los docentes reconocen la importancia del trabajo conjunto, carecen de formación específica y de herramientas metodológicas para fortalecer la relación escuela-familia.

A nivel internacional, la UNESCO (2020) alertó que solo una cuarta parte de los países de América Latina y el Caribe cuentan con leyes que garanticen la inclusión plena, lo que refleja la magnitud de las desigualdades. La OEI (2022) reafirma que la región no ha alcanzado aún el 70 % de avance en inclusión, lo que obliga a reforzar la participación de las familias como actores centrales.

En el contexto panameño, un estudio del Centro de Innovación Educativa (CIEDU, 2022) reveló que menos del 30 % de los centros educativos cuenta con un docente de educación especial, limitando la atención especializada y también advirtió que persisten deficiencias en recursos didácticos adaptados y que existe una distribución desigual de profesionales especializados entre zonas urbanas y rurales.

El propio MEDUCA (2023) reconoció que las estadísticas educativas oficiales no desagregan de manera precisa la matrícula y los indicadores de rendimiento de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo cual impide planificar políticas más eficaces. A nivel social, La Estrella de Panamá (2020) reportó que provincias como Darién, Panamá Este y las comarcas indígenas perciben mayores niveles de exclusión, mientras que regiones como Coclé y Los Santos presentan cifras aparentemente más bajas, aunque en gran parte por la falta de datos confiables y sistematizados.

En la provincia de Los Santos, la situación es aún más preocupante. Según Panamá América (2024) más de 70 escuelas han cerrado en la última década debido a la baja matrícula, lo que afecta directamente a comunidades rurales, especialmente aquellas con niños que presentan discapacidad intelectual, quienes quedan con escasas opciones de inserción escolar en entornos accesibles. Paralelamente, el Mitradel (2023) impulsó el programa *Aula Talento Sin Barrera* en Los Santos y Panamá Oeste, enfocado en la inclusión laboral, lo cual refleja interés institucional, aunque sin una articulación clara con la dimensión educativa.

La revisión de los antecedentes internacionales, nacionales y locales, junto con la situación actual, evidencia que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual sigue siendo un reto en múltiples dimensiones. Si bien existen políticas y programas que promueven la integración, en la práctica persiste una brecha significativa entre el marco normativo y la realidad cotidiana de las escuelas.

A nivel internacional, se reconoce que la participación de la familia es clave en los procesos inclusivos; sin embargo, las barreras socioeconómicas y culturales limitan su alcance. En Panamá, la participación familiar es reducida y la formación docente insuficiente, lo cual impacta negativamente en la inclusión.

En el ámbito local, particularmente en la provincia de Los Santos, se presentan dificultades adicionales relacionadas con la comunicación escuela-familia, la falta de recursos y el cierre de centros educativos. En este contexto, surge la necesidad de analizar cómo se desarrolla el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el Centro Educativo Antonio González, ubicado en el corregimiento de El Cocal. Este análisis permitirá identificar fortalezas, debilidades y oportunidades que contribuyan a diseñar estrategias inclusivas más efectivas y sostenibles.

1.1.1. Problema de investigación

A partir de esta problemática, se formula la siguiente pregunta principal de investigación:

Pregunta principal de investigación

- ¿Cómo influye el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la Escuela Antonio González, ubicada en el corregimiento de El Cocal?

Preguntas secundarias:

- ¿Qué estrategias implementa la escuela para fomentar la participación de las familias en el proceso inclusivo de los estudiantes con discapacidad intelectual?
- ¿Qué percepciones y actitudes tienen los padres y docentes sobre la importancia del trabajo colaborativo en la inclusión educativa?

- ¿Qué factores facilitan o limitan la colaboración entre la escuela y la familia en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual?

1.2. Justificación

Desde el ejercicio profesional, esta investigación permite fortalecer el rol del docente como agente activo en la promoción de una educación verdaderamente inclusiva. Conocer la percepción, nivel de participación y compromiso de las familias permitirá diseñar estrategias más efectivas de intervención educativa y trabajo colaborativo. Asimismo, contribuye a mejorar la formación docente en competencias relacionadas con la atención a la diversidad y la gestión de relaciones escuela-familia, fundamentales para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes.

En la práctica, esta investigación responde a una necesidad real y observable: la escasa participación de los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos con discapacidad intelectual. Esta situación repercute directamente en el proceso de inclusión y restringe los logros académicos y sociales del estudiantado. Los hallazgos de este estudio permitirán orientar acciones concretas, tales como programas de capacitación parental, mecanismos de comunicación más eficientes entre el hogar y la institución, y propuestas pedagógicas que promuevan el involucramiento familiar de manera sostenida.

A nivel teórico, esta investigación aporta al cuerpo de conocimientos sobre la educación inclusiva y la corresponsabilidad familia-escuela. Sustenta la necesidad de considerar la participación familiar como un componente fundamental para el éxito de las políticas y prácticas inclusivas. También busca validar o contrastar teorías y enfoques existentes sobre la relación entre la escuela y la familia en contextos de diversidad, contribuyendo al desarrollo de un marco conceptual contextualizado a la realidad educativa panameña.

Desde el enfoque metodológico, el estudio propone el uso de técnicas La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, ya que permite comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que docentes y familias atribuyen a su participación en el contexto de la educación inclusiva. En el plano legal, esta investigación encuentra sustento en marcos normativos nacionales e internacionales que promueven el derecho a una educación inclusiva, como lo establece la Ley 42 de 1999 sobre la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad en Panamá, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas.

Asimismo, responde a las directrices del Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) que impulsan la inclusión educativa como política nacional, subrayando la importancia del rol de la familia como aliada estratégica en dicho proceso.

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo general

- Analizar la influencia del trabajo colaborativo entre la escuela y la familia en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, Escuela Antonio González, El Cocal.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de colaboración y las principales barreras que dificultan la colaboración efectiva entre docentes y familias en el contexto del proceso de inclusión educativa.

- Describir el impacto de la participación familiar en el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad intelectual.
- Proponer una guía de estrategias que fomenten la participación de la familia en el contexto escolar, que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

1.4. Diseño y/o tipo de investigación

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, el cual permite explorar y comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los docentes y las familias atribuyen a su participación en los procesos de inclusión educativa.

Este enfoque resulta pertinente cuando se busca analizar fenómenos sociales complejos en su propio contexto natural, priorizando la interpretación sobre la medición numérica. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que la investigación cualitativa facilita una visión holística del objeto de estudio, considerando tanto los actores como el entorno en el que se desenvuelven.

El diseño de investigación corresponde a un estudio no experimental, dado que no se manipulan deliberadamente las variables, sino que se observan los hechos tal como ocurren en la realidad. Según Flick (2015) este tipo de diseño es idóneo para estudiar fenómenos sociales y educativos en los que la intervención directa podría alterar los resultados, permitiendo que los datos emerjan de manera natural.

Asimismo, se clasifica como una investigación exploratoria, ya que se orienta a indagar sobre un tema en el que no existe suficiente información sistematizada a nivel local: el trabajo colaborativo entre escuela y familia en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Los estudios exploratorios son útiles para generar una primera aproximación a problemáticas poco investigadas, abriendo camino a futuras investigaciones descriptivas o explicativas.

De esta manera, el diseño cualitativo, no experimental y exploratorio elegido permite comprender las dinámicas de interacción entre docentes y familias, identificar las fortalezas y limitaciones en el proceso de inclusión, proponiendo orientaciones que contribuyan a fortalecer las prácticas inclusivas.

Por lo tanto, la investigación cualitativa es comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C., 2018).

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Trabajo colaborativo entre escuela y familias

La UNESCO (2020) señala que la colaboración entre escuela y familias constituye un proceso permanente de corresponsabilidad en el que ambos actores diseñan, implementan y evalúan apoyos orientados a la participación plena de estudiantes con discapacidad intelectual. Este enfoque se fundamenta en el diálogo, la toma de decisiones conjunta y la construcción de sentido de pertenencia, evitando prácticas unilaterales. Su propósito es derribar barreras de aprendizaje y participación, reconocer el valor de cada estudiante y orientar la acción educativa hacia la equidad, más allá de la ubicación física en aulas regulares (p.11).

En el ámbito de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, Shurr y Minuk (2021) destacan que la cooperación entre escuela y familia permite alinear expectativas, derechos y apoyos eficaces. Desde la perspectiva de los padres, la comunicación constante, la valoración de su experiencia y la atención a necesidades reales fortalecen las oportunidades educativas. Este trabajo conjunto reduce desigualdades, visibiliza barreras del contexto y promueve prácticas centradas en aprendizaje, participación, bienestar y autodeterminación, generando trayectorias educativas significativas (p. 21).

La OECD (2024) plantea que la colaboración entre familia y escuela se materializa en tres dimensiones interrelacionadas: comunicación regular sobre el progreso estudiantil, orientación a las familias para apoyar aprendizajes en el hogar y participación activa en la vida y decisiones escolares.

El desarrollo de políticas y competencias docentes que impulsen estas prácticas, en especial en contextos de desventaja, potencia el desarrollo sociocognitivo del alumnado y contribuye a cerrar brechas desde la primera infancia (p. 67).

2.1.1. Definición y principios del trabajo colaborativo

Walker, Hicks y Johnson (2022) señalan que el trabajo colaborativo entre escuela y familias constituye una alianza planificada cuyo propósito diseñar apoyos de aprendizaje y participación bajo metas comunes, corresponsabilidad y comunicación bidireccional permanente. Se basa en principios de equidad y eliminación de barreras, orientando cada decisión hacia la inclusión y el bienestar del estudiante en su contexto. Este enfoque requiere coordinar estrategias pedagógicas y de convivencia, reconocer el conocimiento familiar y articular recursos de la comunidad educativa (p. 110).

Miller (2019) afirma que los principios esenciales incluyen la confianza mutua, la comunicación recíproca y clara, la toma de decisiones compartida y el fortalecimiento de capacidades en ambas partes. Una colaboración efectiva exige estructuras y rutinas que garanticen la participación informada de las familias, así como condiciones organizacionales que aseguren acuerdos sostenibles, seguimiento continuo y mejora en la implementación de planes individuales (p.22).

En el caso de la discapacidad intelectual, Tryfon (2019) destaca que la colaboración reconoce a las familias como expertas en la trayectoria de sus hijos, centrando los procesos en sus necesidades y preferencias. Estrategias como el uso de un lenguaje accesible, reuniones planificadas y la participación activa en el diseño de planes educativos individualizados favorecen apoyos personalizados que promueven la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia en entornos ordinarios (p. 2). Además, sostiene que las alianzas entre escuela y familia fortalecen el clima escolar, la seguridad y los aprendizajes cuando se construye una red de vínculos, altas expectativas y corresponsabilidad compartida.

La evidencia indica que conocer y conectar a las familias mejora las competencias socioemocionales y la colaboración entre estudiantes; además, comprender las identidades y experiencias parentales en el ámbito de la discapacidad orienta decisiones inclusivas y sostenibles.

2.1.2. Importancia del trabajo colaborativo en la inclusión educativa.

El trabajo colaborativo entre escuela y familia amplía las oportunidades de aprendizaje y participación al alinear metas, estrategias y apoyos. La coherencia entre hogar y aula reduce brechas, fortalece la pertenencia y mejora el progreso académico y socioemocional. La colaboración sistemática también permite identificar barreras, ajustar apoyos individualizados y sostener altas expectativas para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad intelectual (Friend, 2017, p. 78).

El experto en inclusión Epstein (2018) señala que la colaboración docente interdisciplinaria y con servicios de apoyo incrementa la capacidad de respuesta de la escuela. Al compartir planificación, evaluación y la enseñanza, se diversifican métodos, se personaliza la instrucción y se incrementa la participación activa del alumnado. Este enfoque promueve climas de aula más accesibles, eleva el compromiso estudiantil y favorece resultados de aprendizaje más equitativos (p. 44).

Enfoques colaborativos fortalecen la gobernanza inclusiva del centro educativo. La coordinación con familias, redes comunitarias y sectores sociales permite movilizar recursos, monitorear avances y tomar decisiones basadas en evidencia.

Así, la inclusión se sostiene como política de toda la escuela y no solo como esfuerzos aislados en el aula, favoreciendo la continuidad de apoyos y la rendición de cuentas (Ainscow, 2020, p. 7).

La OMS (2021) argumenta que la implicación colaborativa de madres, padres y cuidadores aporta información valiosa sobre fortalezas, intereses y necesidades del estudiante. Esta participación nutre planes individualizados realistas, mejora la comunicación hogar-escuela y potencia la motivación. Cuando la familia es corresponsable, aumentan la asistencia, la persistencia y la autonomía del estudiante, y se consolidan relaciones de respeto que sostienen la inclusión a largo plazo (p. 10).

2.1.3. Beneficios para los estudiantes con discapacidad intelectual

La colaboración escuela-familia alinea expectativas, metas y apoyos, lo que incrementa la participación del estudiante en actividades de aula y facilita ajustes oportunos. Al compartir información relevante del aprendizaje en casa y en la escuela, se optimiza la enseñanza diferenciada y se sostienen altas expectativas, con efectos positivos en logro y continuidad educativa. Modelos inclusivos basados en apoyos multinivel muestran mejoras en resultados cuando la familia participa activamente (Biggs, 2017, p. 78).

Para Biggs (2023) sostiene que el trabajo colaborativo favorece intervenciones entre pares y oportunidades de interacción estructuradas, lo que incrementa amistades, aceptación y habilidades sociales. La coordinación familia-escuela permite monitorear barreras sociales y ajustar estrategias de participación, reduciendo el aislamiento. La evidencia muestra que redes de pares y apoyos mediados por compañeros mejoran habilidades sociales y percepción de amistad en contextos inclusivos. (p. 100).

Es decir, la colaboración con familias potencia metas personalizadas y prácticas que promueven elección, toma de decisiones y auto abogacía. Intervenciones familiares y escolares coordinadas fortalecen la autodeterminación, asociada con mejor calidad de vida, transiciones más exitosas y mayor participación comunitaria.

Diseños centrados en la familia reportan avances en autonomía cuando la planificación educativa integra la voz del estudiante y de sus cuidadores (Shikarpurya, 2024, p. 2).

Fábregues (2025) destaca que los vínculos estables entre escuela y familia mejoran la satisfacción, disminuyen la incertidumbre y favorecen la coherencia de los apoyos educativos y psicosociales. La comunicación regular y la orientación a cuidadores fortalecen el acompañamiento en casa, impactando asistencia, conducta y participación escolar. En entornos con políticas que promueven la participación parental, se observan beneficios sociocognitivos tempranos y una mejor coordinación de servicios (p. 1).

2.2. Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual describe limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, originadas en el periodo del desarrollo. Considera habilidades conceptuales, sociales y prácticas; orienta la evaluación hacia identificar apoyos personalizados que permitan la participación y la autodeterminación en contextos educativos y comunitarios. Esta perspectiva desplaza el énfasis del déficit hacia los sistemas de apoyo y el funcionamiento en interacción con el entorno (AAIDD, 2021, p. 5).

Schalock (2021) indica que en la práctica clínica, la discapacidad intelectual se diagnostica mediante historia clínica, observación y medición estandarizada del funcionamiento intelectual y adaptativo. Más que un punto de corte aislado importa el impacto funcional en la vida diaria y en múltiples entornos, lo que guía intervenciones educativas, sanitarias y familiares para maximizar el desempeño (p. 8).

De allí que la discapacidad intelectual se concibe como un conjunto heterogéneo de condiciones del neurodesarrollo definidas por limitaciones significativas en capacidades cognitivas y adaptación, con necesidades de apoyo variables. Esta comprensión orienta la coordinación intersectorial y el diseño de apoyo que favorezcan aprendizaje, salud mental y participación social (Patel, 2020, p. 99).

El autor suizo Wehmeyer (2020) señala que en el campo de la discapacidad intelectual, el marco de apoyos enfatiza la autodeterminación como componente clave del funcionamiento y la calidad de vida. Definir la condición implica identificar barreras y fortalecer la agencia personal mediante decisiones informadas y oportunidades reales, integrando escuela y familia para sostener metas significativas (p. 34).

2.2.1. Concepto y clasificación de la discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual implica limitaciones significativas en funcionamiento intelectual y conducta adaptativa con inicio en el desarrollo. La valoración integra habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Se interpreta según contexto y oportunidades de apoyo. El objetivo es perfilar apoyos individualizados y sostenidos que promuevan participación, autodeterminación y calidad de vida, superando una visión centrada solo en el déficit (Lee, 2023, p. 9). De igual manera Patel (2020) denota que, en la práctica clínica, la condición se determina combinando historia, observación y pruebas estandarizadas de funcionamiento intelectual y adaptativo. La clasificación de severidad orienta decisiones educativas y sanitarias priorizando el impacto funcional cotidiano. para planificar intervenciones coordinadas entre escuela, familia y salud.

Por lo tanto, los trastornos del desarrollo intelectual y define grados por impacto funcional y necesidades de apoyo, con descriptores conductuales esperados que mejoran consistencia diagnóstica. Este marco enfatiza validez cultural, observación clínica y coordinación intersectorial para alinear decisiones de salud y educación en contextos inclusivos (Lemay, 2024, p. 118).

En la misma línea Tassé (2023) postula que más allá de etiquetas de severidad, la planificación puede basarse en la intensidad de apoyos requeridos para que la persona alcance metas significativas. Instrumentos estandarizados estiman necesidades en actividades de la vida y guían decisiones educativas y familiares, ofreciendo una fotografía práctica del apoyo necesario en lugar de centrarse solo en puntuaciones cognitivas (p. 21).

2.2.2. Características y necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual

Presentan variaciones en razonamiento, memoria de trabajo y resolución de problemas, junto con limitaciones en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. La identificación educativa exige evaluación clínica y psicométrica válida, sensible al contexto cultural, para perfilar apoyos individualizados y metas funcionales. Con apoyos adecuados y sostenidos, el funcionamiento y la participación mejoran de forma significativa, orientando ajustes razonables y decisiones curriculares inclusivas (Agran, 2020, p. 56).

Burke (2024) indica que suelen requerir apoyos en comunicación funcional, regulación conductual y participación con iguales. Las intervenciones mediadas por pares y las redes estructuradas de apoyo incrementan la interacción, la pertenencia y la práctica de habilidades sociales, además de favorecer objetivos académicos y de conducta. Integrarlas en el aula ordinaria fortalece la participación y reduce barreras sociales y actitudinales (p. 78).

El desarrollo de elección toma de decisiones y auto abogacía es un objetivo educativo central. Programas coordinados entre escuela y familia que entrenan autodeterminación muestran vínculos con mejor calidad de vida, mayor participación y transiciones educativas más exitosas, por lo que deben incluirse como contenido transversal y práctica cotidiana (Trollor, 2018, p. 100).

Biggs y Carter (2023) anotan que existe alta prevalencia de problemas de salud mental concurrentes, lo que demanda apoyos académicos, conductuales y socioemocionales organizados en múltiples niveles y coordinados con servicios de salud. La planificación basada en necesidades reales de apoyo permite priorizar recursos, prevenir conductas desafiantes, así como sostener la asistencia y el aprendizaje (p. 25).

2.2.3. Barreras sociales y educativas que enfrentan los estudiantes con discapacidad intelectual

Las principales barreras emergen del perfil docente, metodologías centradas en la exposición, currículos poco funcionales y relaciones entre iguales que pueden excluir. La falta de expectativas altas y de ajustes razonables limita pertenencia y progreso. La participación familiar y el liderazgo escolar también operan como obstáculo o apoyo, por lo que la planificación debe alinear prácticas activas y vínculos positivos entre estudiantes (Carmona y Díez, 2021, p. 28).

Los doctores chilenos Ulloa y Rogers (2020) argumentan que los procesos inclusivos se frenan cuando culturas escolares reproducen visiones segregadoras, las políticas exigen rendición estandarizada que desincentiva la diversificación y las prácticas pedagógicas reducen la inclusión a adaptar materiales. La superación requiere colaboración profesional, formación docente continua y participación de familias para transformar culturas, políticas y prácticas de manera articulada (p. 88).

Persisten inercias estructurales que sostienen dispositivos segregados, escasez de apoyos y distribución inequitativa de recursos. La inclusión exige pasar de marcos compensatorios a enfoques de justicia educativa que reestructuren la oferta, fortalezcan apoyos en contextos ordinarios y evalúen resultados por presencia, aprendizaje y participación, no solo por rendimiento estandarizado (Sarrionandia, 2022, p. 76).

Fernández y Pineda (2024) mencionan que, en educación superior, los estudiantes describen obstáculos como poca disposición de algunos docentes para ajustar exigencias, señalización e infraestructura insuficientes y procesos administrativos poco accesibles. Aun cuando el apoyo de pares es valorado, la accesibilidad universal y la flexibilidad pedagógica siguen siendo condiciones críticas para asegurar trayectoria, permanencia y logro académico (p. 98).

2.3. Teorías sobre inclusión educativa

La inclusión se asume como derecho y proceso de mejora que transforma estructuras, culturas y prácticas para eliminar barreras a la presencia, participación y logro de todo el alumnado. Prioriza la justicia educativa, cuestiona respuestas segregadoras y exige coordinación entre escuela, familias y políticas públicas para proporcionar apoyos pertinentes y entornos que valoren la diversidad (Sarrionandia, 2022, p. 20).

Pastor (2018) indica que el DUA ofrece un marco preventivo y flexible que anticipa la variabilidad del estudiantado mediante múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. Integra accesibilidad, currículo y evaluación con altas expectativas, orientando decisiones didácticas que diversifican materiales, recursos y criterios sin depender de ajustes tardíos ni etiquetado del alumnado (p.17).

La investigación inclusiva entiende la mejora como aprendizaje social situado, donde estudiantes y docentes coindagan, codiseñando la enseñanza para identificar y superar obstáculos de participación. La voz del alumnado se usa como evidencia para ajustar prácticas y liderazgos, desplazando recetas técnicas hacia procesos colaborativos sostenidos y sensibles al contexto (Ainscow y Messiou, 2021, p. 31).

Operti (2019) menciona que el universalismo incluyente concibe la inclusión como orientación integral de política educativa que articula equidad y calidad como bien común. Implica un Estado garante, currículos y apoyos personalizables, accesibilidad y aceptabilidad de la oferta, acuerdos sociales que legitimen la diversidad, enlazando el ODS 4 con transformaciones estructurales en escuela y sociedad (p. 29).

2.3.1. Concepto de inclusión educativa en el contexto de la discapacidad

Concebida como un proceso de mejora continua que abarca a todo el alumnado, la inclusión identifica y reduce barreras para la presencia, participación y aprendizaje. Supone evaluar contextos, no solo estudiantes; orientar decisiones curriculares, organizativas y de apoyo con base en evidencias. En discapacidad, prioriza apoyos que promueven autonomía y pertenencia en aulas comunes mediante ajustes razonables y seguimiento sistemático (Abellán, 2017, p. 3)

Sánchez (2019), la inclusión es un desafío del siglo XXI que exige transformar culturas escolares, rediseñar políticas y renovar prácticas pedagógicas. En discapacidad, demanda accesibilidad universal y colaboración con las familias para sostener altas expectativas. La escuela inclusiva se orienta a justicia educativa y bienestar, con liderazgo distribuido y evaluación de resultados más allá del rendimiento estandarizado (p. 59).

Una mirada crítica advierte que la inclusión no puede reducirse a recetas técnicas. Debe interrogar relaciones de poder, historia y desigualdad, considerando intersecciones de discapacidad con clase, raza, género y territorio. El concepto se renueva con intervenciones disruptivas que cuestionan supuestos canónicos y sitúan la justicia social como marco para diseñar apoyos pertinentes (Artiles, 2020, p. 15).

Pastore (2021) menciona que, en América Latina, la inclusión se configura como un asunto de política pública que articula derechos, intersectorialidad y corresponsabilidad. En el ámbito de la discapacidad, esto implica distribuir recursos, flexibilizar formatos escolares y rendir cuentas sobre la presencia, participación y logros de los estudiantes. Las agendas deben superar ambigüedades conceptuales y alinear a la escuela, la familia y la comunidad para asegurar trayectorias educativas completas (p. 22).

2.3.2. Modelos de inclusión educativa: integración vs. inclusión plena

La integración se orienta a incorporar al estudiante en el aula regular mediante apoyos individuales, solicitando su adaptación a estructuras ya establecidas. En contraste, la inclusión plena implica transformar culturas, políticas y prácticas con el fin de eliminar barreras y asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, incluidas las personas con discapacidad intelectual.

Este enfoque requiere una responsabilidad compartida y la reorganización del currículo, la gestión institucional y las formas de evaluación, pasando del ajuste individual al rediseño integral del sistema educativo (Sarrionandia, 2017, p. 71).

Marchesi y Hernández (2019) sostienen que la inclusión plena exige un avance simultáneo en diversas dimensiones escolares: cultura, políticas, prácticas pedagógicas, gestión y colaboración con las familias. A diferencia de la integración, que se centra en localización y recursos específicos, la inclusión redefine el

proyecto educativo para garantizar equidad, altas expectativas y apoyos universales, selectivos o intensivos según la necesidad, particularmente en el caso de la discapacidad intelectual. Su propósito es prevenir exclusión y asegurar pertenencia y logros académicos (p. 52).

Vintimilla y Lituma (2023), advierten que suele existir confusión entre integración e inclusión. Mientras la primera se limita a insertar al estudiante mediante apoyos individualizados, la segunda transforma los contextos, elimina obstáculos y diversifica accesos, materiales y evaluaciones. En discapacidad intelectual, esto supone accesibilidad cognitiva, ajustes razonables y participación plena en la vida escolar, más allá de la sola presencia física. La inclusión demanda corresponsabilidad entre escuela y familia y una visión de diversidad que trascienda categorías diagnósticas (p. 41).

De acuerdo con Gurrola y Batres (2024), el debate actual evidencia que integración e inclusión educativa responden a paradigmas distintos. La integración articula educación especial y regular sin modificar necesariamente la estructura institucional; en cambio, la inclusión plena se sustenta en un enfoque de derechos apoyado en políticas, formación docente y gestión escolar que reconfiguran la institución y sus vínculos con las familias, con el objetivo de garantizar aprendizajes y participación de todo el estudiantado (p. 6).

2.3.3. Principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva se fundamenta en los principios de los derechos humanos y la justicia educativa, asegurando el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todo el estudiantado. Para ello, promueve la no discriminación, la implementación de ajustes razonables y la creación de entornos accesibles, además de la colaboración activa entre escuela y familia.

Este enfoque coloca la dignidad y la igualdad como bases de las decisiones pedagógicas, organizativas y evaluativas, y demanda marcos legales que garanticen recursos, formación docente y mecanismos de rendición de cuentas que eviten exclusiones (Camacho & Acuña, 2019, p. 67).

Figuerola (2021) resalta que un principio central de la educación inclusiva es la coherencia entre cultura, políticas y prácticas. Una escuela inclusiva articula valores compartidos, normas y apoyos que unifican liderazgo, convivencia, evaluación y enseñanza. Este desarrollo se entiende como un proceso de mejora continua y colaborativa, en el cual participan estudiantes, familias y docentes, para que las decisiones respondan a las barreras del contexto y produzcan transformaciones sostenibles (p. 59).

El principio de inclusión se sostiene también en la participación y la voz de los estudiantes. Los centros educativos democráticos impulsan ciudadanía activa, corresponsabilidad y espacios de deliberación en la vida escolar, favoreciendo la toma de decisiones conjuntas y la colaboración intergeneracional. Este enfoque cuestiona visiones adulto-céntricas y competitivas, y promueve comunidades que reconocen la diversidad y distribuyen el poder pedagógico, generando aprendizajes colectivos y escuelas más justas (Jiménez y Valdés, 2022, p. 75).

Manghi y Saavedra (2018) plantean que la transformación pedagógica constituye otro principio fundamental de la inclusión. Esto implica implementar prácticas de aula colaborativas, equitativas y sensibles al contexto que superen enfoques asistencialistas. Requiere docencia, apoyos oportunos, tiempos de planificación y evaluaciones formativas, de modo que la diversidad se convierta en un recurso pedagógico. Dichas acciones deben originarse en procesos reflexivos y situados que articulen tanto cambios en la enseñanza cotidiana como en la organización escolar (p. 36).

2.4. El papel de la familia en la inclusión educativa

La familia funciona como un núcleo de corresponsabilidad al participar en el diseño conjunto de apoyos y rutinas de aprendizaje en el hogar, reforzar la asistencia escolar y actuar como mediadora entre la escuela y la comunidad. Cuando cuenta con formación específica y participa en espacios de diálogo, incrementa su capacidad de agencia y sostiene ajustes razonables que promueven la presencia, la participación y el progreso de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esta implicación también contribuye a superar barreras actitudinales y favorece la articulación pedagógica (Collet Sabé y Soldevila Pérez, 2024, p. 67).

Vich (2025) señala que la cooperación entre familia y escuela requiere mecanismos estables de comunicación y acuerdos sobre expectativas, funciones y procesos de decisión. La literatura evidencia tensiones derivadas de mensajes fragmentados, tiempos institucionales inflexibles y visiones dispares de la inclusión. Superar estos desafíos mediante un diálogo simétrico y protocolos de información compartida fortalece la confianza y la coherencia en los apoyos brindados tanto en el aula como en el hogar (p. 8).

La participación activa de las familias permite identificar de forma temprana barreras que afectan la trayectoria educativa inclusiva, como la insuficiencia de ajustes, el uso inadecuado de apoyos o la persistencia de estigmas. Incorporar su voz en los procesos de diseño facilita transformaciones culturales y organizativas que reconocen la diversidad como un rasgo inherente, situando la accesibilidad y la pertenencia como ejes centrales de la calidad educativa (Farias Cedeño, 2023, p. 115).

Charrupe Rodríguez y Mora Ramírez (2024) sostienen que en la educación inicial la participación de madres y padres se relaciona con una mayor integración social y académica del alumnado. Sin embargo, persisten limitaciones de tiempo, información y recursos para apoyar adecuadamente las tareas escolares en casa. La implementación de programas de integración familiar y la orientación docente potencian la eficacia del acompañamiento y contribuyen al desarrollo de habilidades y de la autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual (p. 90).

2.4.1. Función de la familia en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual

La familia cumple un rol de educadora al ofrecer saberes específicos sobre el estudiante y su contexto, lo que permite a la escuela diseñar apoyos personalizados, alinear expectativas y garantizar coherencia entre el hogar y el aula. Una colaboración bidireccional y continua favorece la participación del estudiante, minimiza obstáculos cotidianos y optimiza la respuesta pedagógica, especialmente cuando se requieren apoyos significativos. Este vínculo se fortalece mediante comunicación efectiva, acuerdos comunes y responsabilidad compartida en las decisiones educativas (Rodríguez y Ramírez, 2024, p. 12).

Cedeño (2023) destaca que la familia ejerce una función de agencia y defensa de derechos al intervenir en la definición curricular, la implementación de ajustes razonables y la orientación de las trayectorias escolares. Su implicación temprana facilita transiciones más fluidas, acceso a apoyos y coherencia en los objetivos formativos. Cuando las instituciones reconocen a las familias como aliadas estratégicas, se fortalece la confianza mutua, la transparencia y la apuesta por la inclusión, evitando prácticas fragmentadas y segregadoras, con impactos positivos en el aprendizaje, el bienestar y la participación estudiantil (p. 55).

En el espacio familiar se consolidan hábitos de estudio, autorregulación y competencias comunicativas que son esenciales para el desarrollo académico y socioemocional del alumnado con discapacidad intelectual. Al adaptar rutinas y materiales, las familias generan accesibilidad cognitiva y continuidad de aprendizajes, al mismo tiempo que retroalimentan a la escuela sobre la eficacia de los apoyos. Un acompañamiento sensible a las fortalezas y necesidades del estudiante disminuye tensiones en el entorno familiar y potencia su bienestar, lo cual repercute en mejores logros educativos y mayor integración en la comunidad escolar (Sabé, 2024, p. 5).

Según González (2024), la implicación de la familia es crucial en la primera infancia y en los momentos de transición educativa, donde se establecen objetivos, apoyos y formas de participación. Su intervención activa en la vida escolar permite identificar barreras, legitimar la necesidad de ajustes y orientar decisiones basadas en evidencias y en el interés superior del estudiante. Investigaciones en el ámbito iberoamericano evidencian que un compromiso sostenido de las familias se relaciona con mayores niveles de inclusión y progreso académico en etapas tempranas (p. 9).

2.4.2. La importancia de la implicación familiar en la inclusión escolar

La implicación familiar fortalece la presencia, participación y aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual al crear puentes de comunicación con la escuela y reducir barreras cotidianas. La colaboración sistemática entre docentes y familias ordena expectativas, legitima saberes parentales y favorece decisiones pedagógicas coherentes con la inclusión (Collet-Sabé, 2024, p. 8).

Pereyra (2023) sostiene que en los contextos latinoamericanos, la implicación de diferentes tipos de familias contribuye con recursos culturales y sociales que fortalecen la inclusión educativa.

Reconocer las experiencias y particularidades de cada núcleo familiar impulsa dinámicas de colaboración que reducen brechas de desigualdad y favorecen la integración y el bienestar del estudiantado (p.22).

La implicación familiar sostenida impacta positivamente en logros académicos y socioemocionales cuando la escuela habilita canales de comunicación, programas de formación y acompañamiento a las familias. Estas estrategias alinean expectativas y consolidan redes de apoyo que hacen viable la inclusión (Castillo, 2024, p. 2).

Hernández (2024) argumenta que la corresponsabilidad familia-escuela impulsa entornos equitativos donde el estudiante con discapacidad intelectual accede a apoyos pertinentes, socializa con pares y participa en decisiones. Integrar la voz familiar en la gestión escolar favorece ajustes razonables y prácticas de aula inclusivas (p. 118).

2.4.3. Estrategias de apoyo familiar: involucramiento, comunicación y colaboración con la escuela

Rueda y Fernández (2019) sostienen que la implicación familiar constituye un elemento estructural de la escuela inclusiva. La participación constante de las familias potencia la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad intelectual, al tiempo que facilita la identificación de barreras culturales y prácticas dentro del centro. Incorporar la voz de los cuidadores permite decisiones pedagógicas más pertinentes, coherencia entre hogar y aula y corresponsabilidad en los apoyos, generando impactos positivos en el bienestar y en los logros educativos (p. 53).

Aguiar y Sterling (2020) destacan que la participación de la familia integra la relación entre escuela, hogar y comunidad, asegurando continuidad de apoyos en distintos entornos. En casos de discapacidad intelectual, la colaboración con cuidadores refuerza la comunicación, valida los saberes domésticos y facilita prácticas inclusivas orientadas a la autonomía y la calidad de vida. (p. 124).

Fernández (2022) plantea que el conocimiento vivencial de las familias sobre la trayectoria de sus hijos con discapacidad intelectual orienta la implementación de ajustes razonables y apoyos personalizados. Integrar estas perspectivas en la práctica escolar mejora la pertinencia de las respuestas, reduce tensiones asociadas al diagnóstico y alinea expectativas entre docentes, estudiantes y cuidadores (p. 20).

Collet y Pérez (2024) señalan que la colaboración entre profesorado y familias es un factor clave en la transformación inclusiva de los centros educativos. Investigaciones recientes en etapas de educación infantil y primaria evidencian que la calidad del vínculo incide en la satisfacción familiar, en la coherencia de los apoyos y en la toma de decisiones que promueven la permanencia en aulas comunes. La ausencia de comunicación actúa como barrera, mientras que la codirección con las familias refuerza la equidad y la participación de estudiantes con discapacidad intelectual (p. 186).

2.5. El papel de la escuela en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

Verdugo y Amor (2018) sostienen que la escuela actúa como el eje articulador de las políticas, culturas y prácticas inclusivas orientadas a los estudiantes con discapacidad intelectual. Su responsabilidad central es garantizar acceso, participación y aprendizajes efectivos mediante ajustes razonables, diseño universal y apoyos individualizados, junto con la identificación constante de barreras.

La gestión escolar fomenta liderazgo pedagógico, altas expectativas y la cooperación con redes externas, consolidando la inclusión como principio estructural del proyecto educativo y no como una iniciativa aislada (p. 37).

El centro educativo requiere la conformación de equipos interprofesionales que ofrezcan respuestas flexibles al currículo en beneficio de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este proceso supone la implementación de coenseñanza, la diversificación de metodologías y la evaluación formativa adaptada a las necesidades de apoyo. El análisis de datos y la rendición de cuentas fortalecen decisiones fundamentadas en la evidencia, consolidando prácticas inclusivas que aumentan la calidad de la enseñanza y reducen procesos de segregación (Sarrionandia, 2017, p. 23).

Marchesi y Hernández (2019) destacan que la escuela debe liderar el desarrollo profesional del profesorado en contextos de inclusión. Estrategias como comunidades de aprendizaje, estudios de clase y espacios de reflexión compartida permiten transformar creencias pedagógicas, incrementar la autoeficacia docente y consolidar prácticas que favorecen la participación y el aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual. La formación continua vinculada directamente a la práctica escolar contribuye a cambios duraderos en la planificación y en las interacciones dentro del aula (p. 51).

Duk y Blanco (2021) subrayan que, desde un enfoque sistémico, la escuela es un motor de equidad y cohesión social. Su función abarca el fortalecimiento de vínculos con las familias, la provisión de recursos adecuados, la coordinación intersectorial y la consolidación de una cultura que valore la diversidad. Al integrar políticas claras, apoyo permanente a los docentes y transformación institucional, el centro educativo impulsa avances sostenidos en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual (p. 67).

2.5.1. Diseño y adaptación de un currículo inclusivo

Piriz y Ancona (2024) indican que un currículo inclusivo se diseña desde el inicio para la diversidad del alumnado, ajustando objetivos, contenidos, métodos y evaluación de forma flexible. Este enfoque prioriza la eliminación de barreras al aprendizaje y permite múltiples vías de acceso, participación y expresión, fundamentales para el estudiantado con discapacidad intelectual. La planificación centrada en la variabilidad promueve oportunidades de aprendizaje equivalentes sin renunciar a estándares comunes de logro (p. 311).

La adaptación curricular inclusiva integra apoyos graduados y ajustes razonables que conservan la intención formativa del currículo común.

Implica diseño entre docentes, profesionales de apoyo y familias para seleccionar materiales accesibles, andamiajes y tecnologías de apoyo, articulados con estrategias activas que favorezcan la participación y autonomía del estudiante con discapacidad intelectual. La gestión de recursos y el trabajo colaborativo del centro resultan determinantes para su sostenibilidad (Pastor, 2019, p. 60).

Medina (2022) menciona que la evaluación en un currículo inclusivo se concibe como un proceso continuo, accesible y diversificado. Se emplean evidencias múltiples y formatos equivalentes para valorar progresos relacionados con metas comunes, ajustando tareas, tiempos y modos de respuesta sin disminuir expectativas. Estas decisiones se anclan en principios de diseño universal y metodologías activas que alinean enseñanza, evaluación y retroalimentación para fortalecer la participación y el aprendizaje significativo (p. 94).

La mejora curricular inclusiva requiere liderazgo pedagógico, desarrollo profesional docente y una cultura de innovación basada en evidencia. La revisión sistemática de prácticas muestra que el modelo de diseño universal favorece la equidad curricular y la continuidad educativa cuando se implementa con formación, seguimiento y disponibilidad de recursos. Este marco orienta decisiones didácticas y organizativas que impactan en la presencia, participación y progreso del alumnado con discapacidad intelectual (López, 2023, p. 318).

2.5.2. Capacitación docente y apoyo especializado en el aula

Para el autor Alba Pastor (2018), el diseño de un currículo inclusivo anticipa barreras y ofrece opciones equivalentes en objetivos, métodos, materiales y evaluación. Desde el enfoque DUA, se planifican múltiples medios de representación, acción y participación para asegurar acceso y aprendizaje a todo el alumnado. La flexibilidad no rebaja metas, las enriquece con base en evidencias y tecnologías, integrando la accesibilidad desde el inicio y no como añadido posterior (p. 27).

Un currículo inclusivo se apoya en justicia educativa y éxito para todos, selecciona aprendizajes esenciales y culturalmente pertinentes, y se despliega como proyecto de centro. Exige coherencia entre aulas y ciclos, liderazgo pedagógico y evaluación interna para reducir desigualdades. No se limita a ajustes individuales; redefine contenidos, tiempos y agrupamientos para que cada estudiante progrese con altas expectativas (Bolívar, 2019, p. 851).

Según Echeita Sarrionandia (2022), el currículo inclusivo se sostiene en un enfoque de derechos que identifica y elimina barreras a la presencia, participación y aprendizaje. Requiere apoyos universales y específicos, evaluación continua de brechas, coordinación interprofesional y políticas escolares orientadas a la equidad. (p. 218).

La adaptación curricular individual se concibe como un ciclo de diseño con familias, docentes y equipos de orientación. El DIAC es un documento vivo y contextualizado, centrado en fortalezas, que traduce observación sistemática en ajustes metodológicos, organizativos y de evaluación. Promueve apoyos proporcionales, metas significativas y seguimiento colegiado alineado con el proyecto de escuela inclusiva y la voz de la familia (Rupérez Pascual, 2022, p. 285).

2.5.3. Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad intelectual

Illán Romeu y Carcelén (2023) subrayan que la respuesta inclusiva se consolida cuando el aula ofrece apoyos universales y ajustes razonables que reducen barreras y amplían la participación. El diseño universal para el aprendizaje orienta la diversificación de metas, métodos, materiales y evaluación, de modo que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan acceder, implicarse y progresar. La planificación debe integrar apoyos visuales, secuencias explícitas, andamiaje y evaluación formativa, articulados con una cultura escolar que valore la diversidad y promueva la presencia y el logro de todo el grupo (p. 23).

Cuando existen necesidades complejas de comunicación, los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa facilitan la participación académica y social. La evidencia subraya el modelado constante, la capacitación de los socios comunicativos y la integración del sistema en actividades curriculares. Estas estrategias mejoran la comprensión de consignas, la interacción con pares y la autorregulación, requieren coordinación entre docentes, familias y especialistas para asegurar continuidad, accesibilidad y uso funcional del vocabulario en contextos reales del aula (Cerpa Reyes y Jorquera Arellano, 2023, p. 106).

García y Jiménez (2022) indican que el aprendizaje cooperativo, implementado con interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades sociales y reflexión grupal, crea contextos seguros para el apoyo entre iguales. En estudiantes con discapacidad intelectual, su eficacia aumenta cuando se definen metas claras, roles diferenciados, tareas graduadas y rúbricas accesibles. Estas condiciones favorecen el rendimiento académico, la aceptación social y la participación, al tiempo que permiten personalizar la ayuda sin segregar, enmarcando los apoyos dentro del trabajo del equipo heterogéneo (p. 3).

La inclusión se robustece en equipos cooperativos que combinan estructuras simples de trabajo compartido con apoyos graduados. La evidencia reciente muestra que adaptar tareas, temporalidades y productos, incorporar ayudas tecnológicas cuando correspondan y coordinar el análisis docente de la práctica mejora la presencia, la participación y el progreso de estudiantes con discapacidad intelectual leve. La colaboración profesional permite ajustar las interacciones, reforzar la responsabilidad individual y sostener la retroalimentación entre pares sin perder el objetivo común del equipo (Sanahuja Ribés y Lago Martínez, 2025, p. 92).

2.6. Modelos de colaboración escuela-familia

Gálvez (2020) indica que un modelo de colaboración efectivo articula niveles y modalidades de vínculo entre escuela y hogar para asegurar presencia, participación y aprendizaje. La revisión reciente identifica líneas de acción como comunicación bidireccional, participación en actividades de centro, apoyo desde el hogar y toma de decisiones compartida. Integradas en una gestión inclusiva, estas modalidades orientan ajustes y apoyos que benefician al alumnado con discapacidad intelectual (p. 70).

El modelo integral QFIS organiza la implicación familiar en dimensiones operativas que pueden evaluarse y mejorarse de forma continua. Distingue comunicación, participación en el centro, implicación en el hogar, formación de familias y participación comunitaria, incorporando pertenencia y rol facilitador docente. Esta arquitectura favorece decisiones basadas en evidencia para sostener apoyos inclusivos de estudiantes con discapacidad intelectual (Prados y Vicente, 2023, p. 6).

Para Muñoz y Sánchez (2023) los dispositivos programáticos Escuela de Madres y Padres ofrecen un modelo procedimental de alianza. Estructuran diagnóstico, diseño, organización, implementación y evaluación, con espacios deliberativos y corresponsabilidad. Al integrarse en el proyecto educativo, fortalecen la coherencia de los apoyos y la participación de familias de estudiantes con discapacidad intelectual en la vida del centro (p. 116).

Desde perspectivas latinoamericanas, la alianza escuela-familia se analiza como estrategia de corresponsabilidad que configura prácticas y marcos de gobierno educativo. Este enfoque problematiza la distribución de funciones y destaca condiciones para una cooperación crítica y sostenida que preserve derechos y oportunidades de estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela común (Kroetz y Henning, 2025, p. 27).

2.6.1. Modelos teóricos de colaboración entre escuela y familia en la educación inclusiva

Sierralta (2024) indica que la colaboración escuela familia se comprende como un mesosistema donde interacciones sostenidas entre docentes, cuidadores y comunidad median el desarrollo y el aprendizaje. El modelo PPCT orienta a planificar apoyos que conectan contextos, amplían oportunidades y previenen barreras, clave en inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. (p. 8).

El partenariado propone responsabilidades compartidas entre escuela, familia y comunidad. Define ámbitos de participación en comunicación, aprendizaje en el hogar, voluntariado, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Un diseño inclusivo vincula estas esferas a metas comunes, indicadores y evaluación, promoviendo altas expectativas y coherencia de acciones desde el aula hasta el centro. La coautoría curricular con familias sostiene la equidad y el progreso (Álvarez Blanco, 2019, p. 30).

Llevot-Calvet (2022) argumenta que la colaboración se institucionaliza mediante canales bidireccionales, accesibles y culturalmente pertinentes. Mapear barreras y facilitadores en la relación con las familias permite diseñar estrategias de comunicación que incrementan confianza, participación y toma de decisiones informada. Este enfoque convierte la información en diálogo pedagógico y legitima saberes familiares, condición para una inclusión efectiva en la educación primaria (p. 331).

La parcería articula roles de profesorado, servicios de apoyo y familia en torno a objetivos comunes y evidencias del progreso del estudiante. El trabajo colegiado diseña materiales, adapta la evaluación y registra acuerdos con la familia, generando pertenencia y continuidad educativa. La experiencia en Brasil muestra que la colaboración estructurada mejora la participación y el aprendizaje del alumnado público objetivo de la educación especial (Rosalen y Chaluh, 2020, p. 55).

2.6.2. Tipos de colaboración: comunicación, cooperación y participación activa

Chávez y Vásquez (2024) sostienen que la interacción constante y bidireccional entre escuela y familia constituye la base de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Un plan comunicativo estructurado, con funciones definidas y vías accesibles, convierte los mensajes aislados en un diálogo educativo que orienta los apoyos, supervisa el progreso y evita malentendidos.

Cuando el intercambio se centra en la intención comunicativa y en la corresponsabilidad, se consolida el sentido de pertenencia familiar y se generan redes de colaboración en torno al estudiante (p. 117).

La cooperación supone corresponsabilidad entre escuela y familias para diseñar, implementar y evaluar apoyos. Exige metas compartidas, distribución transparente de funciones y tiempos de trabajo conjunto. La evidencia reciente describe que la cooperación se debilita por estrategias poco claras, estilos comunicativos dispares y resistencia a innovar en los canales de intercambio. Superar estas barreras requiere liderazgo pedagógico y espacios de encuentro que alineen expectativas (Lorence, Nieto, y Sánchez, 2024, p. 141).

El Ministerio de Educación de Chile (2021) plantea que la participación activa supera la mera asistencia ocasional y sitúa a las familias como protagonistas en el co-diseño de la vida escolar. La creación de espacios formales de representación y la implementación de un plan de gestión para la relación escuela-familias promueven decisiones fundamentadas, comunicación respetuosa y cooperación constante. Esta forma de participación contribuye a democratizar la convivencia, valorar la diversidad y conectar a las familias con los procesos de enseñanza y evaluación (p. 30).

Un modelo de colaboración eficaz articula comunicación, cooperación y participación en un ciclo continuo. La escuela abre espacios de diálogo, comparte decisiones y acompaña la acción familiar, mientras las familias aportan conocimiento contextual del estudiante y sostienen acuerdos en el hogar.

La literatura latinoamericana muestra que estas alianzas incrementan el compromiso, favorecen prácticas inclusivas y mejoran el desarrollo académico, social y comportamental (Aragão, 2023, p. 226).

2.6.3. Beneficios de una colaboración efectiva para la inclusión educativa

García y Cia (2022) destacan que la colaboración constante entre escuela y familia favorece el desarrollo integral de estudiantes con discapacidad intelectual. La comunicación continua y la corresponsabilidad en los objetivos educativos refuerzan la aplicación de apoyos, optimizan la coordinación de estrategias y disminuyen riesgos de desvinculación. Asimismo, la formación docente que incorpora esta alianza amplía la comprensión compartida de la inclusión, promoviendo el bienestar socioemocional y fortaleciendo la permanencia del alumnado en la trayectoria escolar (p. 21).

La participación de la familia, articulada con acciones de la escuela y de la comunidad, incrementa oportunidades de aprendizaje y pertenencia para estudiantes con necesidades educativas especiales. Este entramado multiplica recursos, reduce barreras socioeducativas y favorece decisiones informadas, con continuidad de apoyos a lo largo de la trayectoria escolar (Aguiar y Sterling, 2020, p. 25).

Rodríguez Gudiño (2023) señala que una colaboración efectiva permite armonizar las expectativas entre familias y docentes, incrementa el compromiso con la inclusión y consolida prácticas acordes con las políticas inclusivas. El establecimiento de consensos en torno a la participación, la accesibilidad y la evaluación genera ambientes de aula más equitativos y respalda transformaciones organizativas en las instituciones educativas (p. 145).

La alianza entre docentes, familias y escuela mejora resultados académicos, sociales y conductuales del alumnado. La coordinación promueve estrategias personalizadas, ambientes acogedores y apoyos continuos, con menor abandono y mayor autoestima estudiantil (Aragão A., 2023, p. 230).

2.7. Barreras en la colaboración escuela-familia

La comunicación deficiente entre escuela y familia limita la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. La unidireccionalidad de los mensajes, las barreras lingüísticas y la brecha digital dificultan acuerdos oportunos y comprensibles. Protocolos claros, multicanalidad accesible y mensajes culturalmente inteligibles fortalecen la corresponsabilidad educativa y evitan la invisibilización de apoyos. Según Bochaca y Llevot (2022), identificar canales y obstáculos permite mejorar la participación familiar informada (p. 335).

Las actitudes capacitistas en la comunidad educativa erosionan la confianza y reducen expectativas, generando prácticas excluyentes. Estigmas sobre la educabilidad y sobreprotección restringen la voz familiar y la participación del estudiantado. La formación docente en derechos, acciones de sensibilización y trabajo conjunto con familias disminuyen estas barreras y mejoran el clima escolar. La evidencia reciente muestra que combatir el capacitismo favorece alianzas respetuosas y prácticas más inclusivas (Menezes dos Santos, 2023, p. 28).

San Martín Ulloa (2020) expone que las barreras organizativas limitan la colaboración efectiva, pues la ausencia de tiempos institucionales para coordinar, la indefinición de roles entre docentes y personal de apoyo, junto con la presión de políticas estandarizadas, dificultan la planificación conjunta con las familias.

La creación de espacios de diálogo formalizados, la integración de los apoyos al proyecto pedagógico y la flexibilización de procedimientos favorecen una gobernanza inclusiva ajustada a la diversidad. Evidencia cualitativa en Chile muestra estos obstáculos y su impacto en la participación familiar (p. 201). Las condiciones socioeconómicas y de cuidado influyen en la alianza escuela-familia. Jornadas laborales extensas, ausencia de redes de apoyo y necesidad de información clara generan distancias con el centro escolar. Estrategias como horarios flexibles, acompañamiento y redes comunitarias fortalecen la continuidad educativa y la coproducción de apoyos para estudiantes con discapacidad intelectual. Estudios con familias en escuelas públicas muestran demandas prioritarias de información y colaboración estructurada (Soares de Lima Brito, 2019, p. 119).

2.7.1. Obstáculos en la comunicación entre la escuela y la familia

La comunicación se debilita cuando no existe una política institucional clara y depende del vínculo personal con la tutora. Predominan canales unidireccionales y digitales, con menor participación de familias en situación de vulnerabilidad. Algunas familias perciben tensión al reclamar un rol activo y afrontan la inclusión en soledad, lo que genera desconfianza y discontinuidad en los apoyos (Camacho Vallejo y Sabé, 2024, p. 200).

Lorence, Nieto y Sánchez (2024) explican que:

Las barreras comunicativas se presentan en distintos niveles vinculados a la familia, la escuela, el alumnado, la corresponsabilidad y el contexto sociopolítico. Entre ellas se identifican estrategias poco claras, estilos de comunicación divergentes y cierta resistencia del profesorado a innovar en los canales de interacción, lo que entorpece la coordinación de objetivos y la asignación de responsabilidades. La ausencia de protocolos accesibles y oportunos provoca retrasos en la información y acentúa desigualdades (p. 50).

Durante la educación remota se evidenció que la comunicación presencial fluye mejor, mientras que la virtual incrementó participación, pero expuso desigualdades. La insuficiencia de recursos y el escaso tiempo para formarse en tecnologías limitaron la interacción efectiva entre familias y docentes, ampliando la brecha tecnológica y afectando la continuidad pedagógica (Pire Rojas, 2022, p. 84).

Para Morey López (2023) indica que en familias de origen extranjero la comunicación enfrenta dificultades asociadas a diferencias lingüísticas, choques culturales, horarios incompatibles y normativas poco claras. Aunque los equipos directivos reconocen la lengua como la principal barrera, tienden a minimizar los prejuicios docentes, lo que limita los procesos de acogida y debilita el sentido de pertenencia de las familias en la comunidad escolar (p. 3).

2.7.2. Desafíos socioeconómicos, culturales y emocionales en la colaboración

Las restricciones económicas condicionan la disponibilidad de tiempo, la asistencia a reuniones y la continuidad de apoyos en casa. En hogares con recursos limitados, las familias suelen priorizar la subsistencia y delegar decisiones pedagógicas, lo que debilita el vínculo con la escuela y reduce expectativas sobre el aprendizaje. Responder a esta inequidad exige flexibilizar horarios, ofrecer apoyos materiales y diseñar mecanismos de participación compatibles con los ritmos familiares (Villar Cavieres y Díaz Pérez, 2024, p. 82).

(Martínez Tessore (2021) afirma que las tensiones culturales y epistémicas entre la escuela y las familias indígenas, gitanas o migrantes generan malentendidos, reducen la confianza y propician una participación desigual. Cuando la institución mantiene marcos monoculturales, desconoce los saberes familiares y reproduce jerarquías que obstaculizan la construcción de acuerdos. (p. 117).

El diagnóstico y la trayectoria de la discapacidad intelectual pueden generar duelo, estrés sostenido y sobrecarga en cuidadores, lo que erosiona la comunicación con la escuela y favorece la evitación. Programas de apoyo psicosocial y redes comunitarias que fortalezcan afrontamiento, cohesión y adaptabilidad familiar facilitan una participación constante y acuerdos pedagógicos realistas (Zapata, 2022, p. 4).

2.7.3. Barreras institucionales y estructurales en la implementación del trabajo colaborativo

González-Gil y Martín-Pastor (2019) señalan que la puesta en práctica del trabajo colaborativo se ve limitada por deficiencias estructurales en la formación docente, la disponibilidad de tiempos institucionales y los recursos, lo que debilita la coordinación interprofesional y la relación con las familias. Cuando la cultura escolar privilegia respuestas individuales sin un respaldo sistémico, la colaboración se reduce a esfuerzos voluntaristas y poco sostenidos. Para afianzar prácticas inclusivas, es necesario contar con marcos de apoyo y procesos continuos de desarrollo profesional (p. 256).

En la gestión escolar, la distancia entre el discurso de políticas y las condiciones reales coloca a la dirección ante metas sin herramientas. Infraestructura poco accesible, datos infrautilizados y protocolos difusos obstaculizan alianzas escuela-familia. Sin sistemas de seguimiento y políticas traducidas a horarios, roles y recursos, el trabajo colaborativo queda fragmentado y reactivo (De la Cruz Orozco, 2020, p. 15). Según Hugo (2021) expone que las limitaciones administrativas y de infraestructura reducen las posibilidades de coordinación entre familias y equipos de apoyo. La escasa capacidad de seguimiento en los departamentos de consejería, la necesidad de adecuaciones en los planteles y la lentitud de los trámites generan vacíos en los apoyos y en la coherencia pedagógica. (p. 55)

2.8. Estrategias y buenas prácticas de colaboración

FEVAS Plena Inclusión Euskadi (2023) plantea que una colaboración efectiva se sustenta en una comunicación organizada y accesible, basada en canales bidireccionales, mensajes claros, tiempos definidos para retroalimentación y mediación en situaciones de conflicto.

Además, requiere diversificar los formatos mediante tecnologías accesibles y un lenguaje comprensible, de modo que todas las familias puedan participar sin obstáculos lingüísticos ni tecnológicos. La existencia de un plan comunicativo explícito y acorde con la cultura escolar fortalece la confianza y armoniza las expectativas entre docentes y cuidadores (p. 16).

Las buenas prácticas privilegian el diseño con familias. Integrar su conocimiento cotidiano en objetivos, apoyos y evaluaciones fortalece decisiones compartidas y pertinencia cultural. Enfoques como el diseño universal para el aprendizaje y el aprendizaje-servicio articulan aula y comunidad, favoreciendo participación, autorregulación y sentido del aprendizaje (Sandoval Mena, 2024, p. 21).

Riquez Cuéllar (2022) sostiene que la formación y el acompañamiento a las familias constituyen estrategias esenciales para fortalecer la inclusión. Iniciativas como escuelas de familias, visitas al hogar, tutorías entre pares y materiales de orientación refuerzan las competencias parentales en el fomento de la autonomía, la comunicación y la conducta adaptativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. En este proceso, el docente cumple un rol mediador al articular apoyos graduales que integran aula, hogar y comunidad, garantizando la continuidad del aprendizaje (p. 65).

La colaboración madura cuando se construyen redes interinstitucionales y ciclos de mejora. La coordinación entre escuela, familias y servicios sociales, con metas conjuntas e indicadores revisados periódicamente, reduce barreras y fortalece transiciones educativas. La evaluación continua de resultados y procesos permite ajustar apoyos y consolidar prácticas basadas en evidencia que favorecen la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Vicente Herrero, 2025, p. 22).

2.8.1. Estrategias basadas en evidencia para mejorar la colaboración escuela-familia

Carrión (2020) destaca que las prácticas educativas basadas en el aprendizaje dialógico evidencian cómo la participación constante de las familias en actividades escolares mejora tanto el rendimiento académico como la cohesión social.

Acciones como los grupos interactivos y las tertulias con presencia de familiares fortalecen los lazos entre escuela y hogar, generan expectativas compartidas y promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual al ampliar apoyos y multiplicar voces en el proceso educativo. Estas experiencias cuentan con respaldo en revisiones y estudios de impacto (p. 140).

La evidencia en contextos latinoamericanos señala dispositivos concretos para fortalecer alianzas: visitas domiciliarias estructuradas, comisiones mixtas con familias, y programas psico-socioeducativos diseñados. Estas estrategias, ancladas en políticas de inclusión, favorecen el involucramiento temprano, la confianza y la coordinación entre profesionales y hogares, con especial utilidad en trayectorias educativas vulnerables. La sistematización de experiencias chilenas documenta resultados y condiciones de implementación para su transferencia (Saracostti y Santana, 2019, p. 45).

García Yeste (2023) señala que la formación dialógica de familias y el modelo dialógico de convivencia son estrategias eficaces para armonizar expectativas, fortalecer el capital cultural común y disminuir conflictos. La creación de espacios formativos consensuados con las familias, junto con tertulias dialógicas y comisiones mixtas, incrementa la motivación del alumnado y fomenta contextos libres de violencia. Estos procesos se reflejan en mejoras en el aprendizaje y en una mayor integración de estudiantes con necesidades educativas diversas (p. 25).

Estudios brasileños recientes recomiendan articular la relación escuela-familia mediante planes individualizados contruidos, reuniones accesibles y continuas, y coordinación entre aula común y apoyo especializado. Estas acciones potencian la comunicación bidireccional, identifican barreras contextuales y orientan apoyos consistentes para estudiantes con discapacidad intelectual, mejorando su participación y progreso en la escuela regular (Silva, 2022, p. 5).

2.8.2. Buenas prácticas en el trabajo conjunto para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

Coahila Huallpa (2023) indica que la coordinación entre escuela y familia se consolida cuando el plan individual del estudiante incorpora metas funcionales, apoyos y ajustes razonables diseñados de manera conjunta. La realización de reuniones periódicas con familiares y equipos interdisciplinarios facilita el seguimiento, la toma de decisiones y la transferencia de aprendizajes a situaciones cotidianas. Esta planificación colaborativa potencia la participación y la autonomía del alumnado con discapacidad intelectual en el aula regular (p. 19).

La comunicación estructurada y bidireccional con familias, acompañada de espacios formales de participación y corresponsabilidades definidas, reduce barreras y mejora resultados educativos. Protocolos claros, rendición de cuentas y presencia de las familias en órganos de gobierno escolar promueven climas de confianza y decisiones compartidas en pro de la inclusión (Ministerio de Educación y Cultura, 2024, p. 15).

Castillo y Fernández (2022) señalan que las buenas prácticas inclusivas se afianzan mediante redes de apoyo que integran a centros educativos, familias y servicios especializados. Los centros de recursos cumplen un papel clave al ofrecer asesoría, elaborar materiales accesibles, promover el diseño universal para el aprendizaje y dinamizar proyectos que fortalecen la convivencia escolar y la participación de las familias, convirtiéndose en catalizadores de la innovación inclusiva (p. 22).

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Fase I: Selección y descripción de los participantes

Escenario:

La investigación se desarrollará en la Escuela Antonio González, ubicada en la comunidad de El Cocal, corregimiento de Las Tablas, provincia de Los Santos. Esta institución pública ofrece educación en los niveles de preescolar y primaria, atendiendo también a estudiantes con discapacidad intelectual y otras necesidades educativas especiales, lo cual convierte este contexto en un espacio propicio para el análisis de prácticas inclusivas.

Población:

La población está conformada por 21 padres de familia, cuyos hijos presentan discapacidad intelectual y están matriculados desde el nivel preescolar, hasta sexto grado, junto con 9 docentes que laboran en la Escuela Antonio González. Estos actores constituyen fuentes esenciales para comprender el rol de la familia y del personal docente en los procesos de inclusión educativa.

Participantes:

Los participantes seleccionados están integrados por una muestra representativa de 21 padres de familia, 9 docentes y 21 estudiantes de la población, quienes mantienen una relación directa con el proceso de inclusión dentro del aula regular y poseen experiencias relevantes relacionadas con el acompañamiento escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Muestra:

Dado que este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo, se utilizó una muestra no probabilística y de tipo propositivo. Para la selección se aplicó un muestreo intencional, identificando específicamente a los padres y madres cuyos hijos presentan diagnóstico o indicios de discapacidad intelectual y forman parte activa del proceso de inclusión escolar. La elección respondió a los criterios de pertinencia y riqueza informativa, considerando la disponibilidad de los participantes y su experiencia directa en el acompañamiento educativo. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que en la investigación cualitativa “las muestras no buscan la representatividad estadística, sino la profundidad y la relevancia de la información proporcionada por los participantes”, lo que respalda la estrategia metodológica empleada.

3.2. Fase II: Descripción de las variables a medir

Variable Independiente: Trabajo colaborativo entre la escuela y la familia.

Definición conceptual:

El trabajo colaborativo entre la escuela y la familia se refiere a la cooperación activa entre los docentes y las familias para apoyar el proceso educativo de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad intelectual. Esta colaboración involucra la comunicación constante, la participación de los padres en actividades escolares, la planificación conjunta de estrategias de enseñanza y la intervención familiar para apoyar el aprendizaje en casa (Betancourt G. y Esquivel, Y., 2022).

Definición operacional:

Se evaluará a través de la frecuencia y calidad de las interacciones entre los docentes y los padres, utilizando herramientas como entrevistas y observaciones directas. Se medirá la participación de los padres en reuniones escolares, su apoyo en las actividades académicas en casa, su implicación en eventos escolares y la colaboración en la toma de decisiones sobre las estrategias educativas para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Variable Dependiente: Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Definición conceptual:

La inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes con discapacidades son integrados plenamente en el entorno escolar regular, participando activamente en el currículo y en la vida social del aula. Implica garantizar que estos estudiantes tengan acceso al aprendizaje, a las actividades escolares y a las interacciones sociales, con las adaptaciones necesarias para su desarrollo (Zambrano-et all, 2022).

Definición operacional:

Se medirá a través del grado de participación de los estudiantes en las actividades académicas y sociales dentro del aula. Se incluirán observaciones directas del comportamiento de los estudiantes, su rendimiento académico y sus interacciones con compañeros y docentes. Además, se analizará cómo las estrategias de enseñanza y las adaptaciones curriculares favorecen su integración y progreso en el contexto escolar.

3.3. Fase III: Descripción de los instrumentos y/o herramientas de recolección de datos

- Entrevista semiestructurada a 21 padres de estudiantes con discapacidad intelectual.
- Entrevista semiestructurada a 9 docentes del Centro Educativo Antonio González.
- Observación directa a 21 estudiantes en el aula.

3.4. Fase IV: Procedimiento

La investigación se fundamenta en las siguientes etapas:

Etapas 1: Preparación de la Investigación:

- Elección del tema de investigación.
- Definición y justificación del tema.
- Búsqueda de referencias y antecedentes teóricos.
- Revisión de la literatura relevante para el contexto del estudio.
- Gestión de permisos.
- Solicitud de autorizaciones a la Universidad y cualquier institución relacionada para poder contactar a los participantes.

Etapas 2: Preparación de instrumentos y consentimiento:

- Aplicación del consentimiento informado.

- Elaboración y entrega del consentimiento informado a los padres y a los docentes, explicando el propósito del estudio y garantizando la confidencialidad.
- Validación de instrumentos.
- Revisión y validación de cuestionarios y escalas mediante la consulta de un equipo de expertos en el área.

Etapa 3: Recopilación de datos:

- Aplicación de los instrumentos a la muestra seleccionada.
- Implementación de entrevistas semiestructuradas y registros de observaciones en el aula.

Etapa 4: Análisis de datos:

- Análisis e interpretación de los resultados.
- Aplicación de técnicas cualitativa.
- Comparación de los resultados con los antecedentes teóricos.

Etapa 5: Conclusiones y propuestas:

- Conclusiones, recomendaciones y limitaciones.
- Elaboración de conclusiones basadas en los hallazgos.
- Identificación de limitaciones del estudio que puedan haber afectado los resultados.
- Diseño de propuesta de solución.

Etapas 6: Difusión de resultados:

- Presentación de los resultados.
- Entrega de la tesis.
- Revisiones, por el turnitin, español.
- Sustentación.
- Entrega en PDF.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Entrevista para padres de familia

Ítems1. ¿Cómo considera usted que el trabajo conjunto entre la escuela y la familia ayuda a la inclusión de su hijo o hija con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos

P1: Ayuda, porque cuando me comunico con la maestra la niña aprende mejor y se siente más segura en la escuela.

P2: Es importante porque nos orientan cómo trabajar con mi hijo en casa y así seguir con lo mismo que hacen en la escuela.

P3: Creo que cuando trabajamos en coordinación, mi hija se siente más incluida y participa más con sus compañeros.

P4: Ayuda mucho porque los maestros entienden mejor las necesidades del niño si hablamos con frecuencia.

P5: Sirve para conocer qué actividades hacer en casa y reforzar lo que aprenden con la maestra.

P6: Me parece muy bien, porque si hay comunicación, el niño no se siente diferente y se adapta más fácil.

P7: Cuando se colabora con la escuela, se ve más progreso en el aprendizaje y en el comportamiento.

P8: Nos hace sentir parte del proceso educativo y eso motiva a los niños a esforzarse más.

P9: Ayuda a que uno sepa cómo manejar algunas conductas.

P10: Es muy útil porque así uno puede apoyar al maestro y entender cómo enseñarles con paciencia.

P11: Considero que el trabajo conjunto mejora mucho la confianza del niño y su participación en clase.

P12: Si no hay comunicación, se dificulta el avance. Por eso me gusta cuando nos llaman o nos explican lo que hacen.

P13: Cuando se trabaja en equipo, se pueden buscar soluciones más rápido para las dificultades que presentan.

P14: Creo que mejora el trato hacia los niños con discapacidad, porque todos estamos más conscientes de sus capacidades.

P15: Nos ayuda a comprender que la inclusión no solo es del maestro, sino también de nosotros como padres.

P16: Hace que los niños se sientan apoyados tanto en la escuela como en la casa, eso los motiva mucho.

P17: Me parece esencial porque así uno aprende nuevas formas de enseñar y entender a su hijo.

P18: Ayuda a que mi hija, se sienta valorada, porque ve que su familia y su maestra están unidos por su bienestar.

P19: Cuando hay buena comunicación, se pueden adaptar mejor las actividades para el niño.

P20: Considero que mejora la convivencia y la actitud del niño hacia el aprendizaje.

P21: Sin ese trabajo conjunto sería más difícil; por eso creo que la inclusión depende mucho de la colaboración.

Análisis

Las respuestas de los padres reflejan de manera consistente que la colaboración entre la escuela y la familia es un elemento clave para favorecer la inclusión de los niños con discapacidad intelectual. En la mayoría de los testimonios, se destaca que la comunicación frecuente con los docentes permite comprender mejor las necesidades individuales de cada estudiante, lo que facilita la adaptación de estrategias educativas tanto en el aula como en el hogar.

Esta coordinación no solo promueve continuidad en los aprendizajes, sino que también contribuye a que los niños se sientan más seguros, valorados y acompañados durante su proceso escolar.

Otro aspecto que sobresale es la importancia de recibir orientación por parte de la escuela. Los padres señalan que, saber cómo reforzar los contenidos en casa y cómo manejar ciertas conductas les permite apoyar de manera más efectiva el trabajo del docente. Esto genera avances visibles en el comportamiento, la adaptación y el desempeño académico de los estudiantes. Además, varios padres expresan que esta colaboración fortalece la confianza del niño, mejora su

participación en clase y favorece un clima positivo tanto en el hogar como en la escuela.

También se identifica una percepción clara de que la inclusión no es responsabilidad exclusiva del docente, sino un compromiso compartido. Los padres que se sienten parte del proceso educativo muestran mayor motivación para involucrarse, y los niños, a su vez, perciben ese apoyo, lo que incrementa su esfuerzo y disposición hacia el aprendizaje. Asimismo, la interacción constante entre ambas partes permite resolver dificultades con mayor rapidez, adaptar actividades según las características del estudiante y crear ambientes más conscientes y respetuosos de la diversidad.

El análisis evidencia que el trabajo conjunto entre escuela y familia es considerado por los padres como un pilar fundamental para el desarrollo integral y la inclusión efectiva de sus hijos. La comunicación continua, la orientación pedagógica y el compromiso mutuo emergen como factores esenciales para promover progresos significativos en el ámbito académico, emocional y social de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Ítems 2. ¿Qué actividades o formas de colaboración realiza usted con la escuela para apoyar el aprendizaje de su hijo?

P1: Participo en las reuniones donde los maestros explican cómo trabajar con los niños en casa.

P2: Ayudo en las tareas y repaso con mi hijo las letras y los números que ve en la escuela.

P3: Colaboro en las actividades especiales como celebraciones o jornadas de limpieza del aula.

P4: Mantengo comunicación por WhatsApp con la maestra para saber cómo va el aprendizaje.

P5: Asisto a las capacitaciones que hacen sobre inclusión y cómo apoyar a los niños con discapacidad.

P6: Trabajo con los materiales que la maestra me envía para reforzar en casa.

P7: Participo en los talleres y en las reuniones donde se habla del progreso de los estudiantes.

P8: Me involucro en las actividades de lectura que organiza la escuela y practico con mi hija.

P9: Coordino con la docente cuando hay dificultades para adaptar las tareas.

P10: Colaboro con recursos y materiales cuando la escuela lo necesita para las actividades inclusivas.

P11: Acompaño a mi hijo a las actividades extracurriculares que promueven la participación.

P12: Participo en los actos escolares donde los niños presentan lo que aprenden.

P13: Me comunico frecuentemente con la maestra para saber en qué necesita más ayuda mi hijo.

P14: Reviso las tareas todos los días y practico con él las palabras nuevas.

P15: Asisto a las reuniones de padres donde nos explican cómo reforzar el aprendizaje desde el hogar.

P16: Participo en las actividades comunitarias que realiza la escuela.

P17: Ayudo a preparar materiales didácticos y participo en dinámicas para padres.

P18: Me comunico con la maestra por medio del cuaderno para darle seguimiento a los avances.

P19: Colaboro en actividades recreativas y apoyo en eventos que promueven la inclusión.

P20: Asisto a charlas organizadas por la escuela sobre el manejo de la discapacidad intelectual.

P21: Trabajo junto con la docente en casa para reforzar la lectura, escritura y habilidades sociales.

Análisis:

Las respuestas de los padres muestran una participación activa y diversificada en las actividades escolares orientadas a apoyar el aprendizaje de sus hijos con discapacidad intelectual. En primer lugar, se observa que la mayoría colabora desde el ámbito académico, ya sea revisando tareas diariamente, reforzando contenidos básicos como lectura, escritura, letras y números, trabajando con los materiales enviados por los docentes. Otro elemento recurrente es la comunicación constante con los docentes, ya sea por WhatsApp, cuaderno de comunicación, reuniones o conversaciones individuales.

Esta interacción fluida facilita el seguimiento del progreso del estudiante, la identificación de necesidades específicas y la adaptación de las actividades cuando surgen dificultades y reconocen que mantener este contacto les permite actuar de manera informada y coherente con las estrategias implementadas en la escuela. También es notable la participación en actividades institucionales y comunitarias. Muchos padres mencionan que asisten a reuniones, talleres, capacitaciones y charlas enfocadas en inclusión y en el manejo de la discapacidad intelectual. Este tipo de participación no solo fortalece sus conocimientos y habilidades, sino que también promueve una cultura escolar más colaborativa y sensibilizada.

Además, varios participan en eventos escolares, celebraciones, actividades recreativas, jornadas de limpieza del aula y dinámicas para padres, lo cual demuestra un compromiso más allá del apoyo académico.

Asimismo, algunos padres colaboran con recursos y materiales cuando la escuela los necesita, evidenciando sentido de corresponsabilidad en la construcción de un entorno inclusivo. De igual manera, acompañan a sus hijos en actividades extracurriculares, fomentando su participación social, su autoestima y el desarrollo de habilidades sociales.

Estas acciones reflejan una comunidad familiar altamente involucrada, que comprende la importancia de trabajar junto a la escuela para promover el aprendizaje y la inclusión. Las prácticas realizadas abarcan desde el apoyo académico directo hasta la participación en actividades comunitarias, demostrando que la colaboración familia–escuela es un proceso integral que fortalece el desarrollo de los estudiantes en múltiples dimensiones.

Ítems 3. Desde su punto de vista, ¿cuáles son las principales necesidades que presenta su hijo dentro del contexto escolar?

Datos generales:

P1: Necesita apoyo individualizado para comprender las actividades y seguir el ritmo de la clase.

P2: Requiere paciencia de los maestros y tiempo extra para terminar sus tareas.

P3: Necesita materiales adaptados que faciliten su aprendizaje.

P4: Requiere ayuda para socializar y relacionarse con sus compañeros.

P5: Necesita seguimiento constante en la lectura y escritura.

P6: Requiere estrategias didácticas más visuales y prácticas.

P7: Necesita motivación constante para participar en clase.

P8: Requiere apoyo para controlar su conducta y emociones en el aula.

P9: Necesita que los maestros expliquen de manera clara y sencilla.

P10: Requiere refuerzos positivos para mejorar su autoestima y confianza.

P11: Necesita tiempo extra para comprender instrucciones complejas.

P12: Requiere apoyo para mejorar su coordinación motora en algunas actividades.

P13: Necesita adaptaciones en las evaluaciones según sus capacidades.

P14: Requiere que los maestros lo guíen paso a paso en sus actividades.

P15: Necesita apoyo en la organización de sus materiales y tareas.

P16: Requiere ayuda para participar en actividades grupales sin sentirse excluido.

P17: Necesita seguimiento en casa y en la escuela de manera coordinada.

P18: Requiere actividades lúdicas que faciliten su aprendizaje y concentración.

P19: Necesita comprensión y paciencia por parte de todos los docentes.

P20: Requiere ayuda para fortalecer su autonomía y habilidades sociales.

P21: Necesita un acompañamiento constante para que pueda aprender al mismo ritmo que sus compañeros.

Análisis:

Las respuestas de los padres revelan que las principales necesidades de los niños con discapacidad intelectual dentro del contexto escolar se concentran en tres grandes ámbitos: el apoyo pedagógico individualizado, el acompañamiento socioemocional y la participación social dentro del aula. En primer lugar, se evidencia una fuerte demanda de estrategias de enseñanza adaptadas y además destacan que sus hijos requieren explicaciones claras y sencillas, materiales adecuados a su nivel de comprensión, actividades más visuales y prácticas, así como tiempo adicional para completar tareas e instrucciones.

Este conjunto de necesidades refleja que, para lograr un aprendizaje significativo, es indispensable que los docentes ajusten el ritmo de la clase y personalicen las actividades de acuerdo con las capacidades de cada estudiante. En segundo lugar, emerge con fuerza la necesidad de un acompañamiento emocional constante. Las familias mencionan que sus hijos requieren paciencia, motivación, refuerzos positivos y apoyo en el manejo de emociones y conductas. Estas observaciones muestran que la autoestima, la confianza y la autorregulación emocional son aspectos clave que influyen directamente en el rendimiento académico y en la disposición del niño para participar en las actividades escolares. En este sentido, se identifica la importancia de fortalecer prácticas que fomenten la motivación, la seguridad y el bienestar emocional dentro del aula.

Asimismo, los padres expresan inquietudes relacionadas con las dificultades de interacción social. Algunos niños necesitan apoyo para relacionarse con sus compañeros, integrarse en actividades grupales y desarrollar habilidades sociales que les permitan sentirse parte del grupo. Esto indica que la inclusión social sigue siendo un área sensible que requiere atención tanto por parte de los docentes como de la comunidad educativa en general. Promover dinámicas colaborativas, juegos integradores y espacios de interacción guiada puede resultar esencial para fortalecer la convivencia escolar.

De estos aspectos, las respuestas evidencian necesidades específicas como el seguimiento constante en lectura, escritura y coordinación motora; la organización de materiales; la adaptación de evaluaciones; y el desarrollo progresivo de la autonomía. Estas necesidades demuestran que el aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual es un proceso integral que combina dimensiones cognitivas, motrices, emocionales y sociales. Se revela que los padres reconocen que sus hijos requieren un entorno inclusivo donde se combinen estrategias pedagógicas diferenciadas, apoyo emocional permanente y oportunidades de interacción social positiva.

Ítems 4. ¿De qué manera la escuela le permite participar o involucrarse en las decisiones sobre la educación de su hijo?

Datos obtenidos:

P1: La escuela me invita a reuniones periódicas donde se discuten los avances de mi hijo y las estrategias a seguir.

P2: Los docentes me preguntan mi opinión sobre las actividades que se le asignan y cómo puedo reforzarlas en casa.

P3: Puedo participar en la elaboración de planes de apoyo individualizado para mi hijo.

P4: Me consultan antes de realizar cambios en su horario o metodología de aprendizaje.

P5: La escuela me da la oportunidad de asistir a talleres y capacitaciones donde se explican las decisiones educativas.

P6: Puedo compartir información sobre cómo mi hijo aprende mejor y los docentes la toman en cuenta para adaptar sus clases.

P7: Me permiten sugerir ajustes en las evaluaciones para que se adapten a las necesidades de mi hijo.

P8: Participamos en reuniones de consejo donde se planifican actividades inclusivas y se toman decisiones sobre apoyos específicos.

P9: Me envían reportes periódicos y me llaman para consultarme sobre cambios en su aprendizaje o conducta.

P10: Me incluyen en la planificación de proyectos o actividades especiales, preguntando cómo podemos contribuir desde casa.

P11: La escuela organiza encuentros individuales donde se discuten metas académicas y sociales de mi hijo, y puedo opinar libremente.

P12: Me permiten asistir a comités donde se decide qué recursos o apoyos adicionales necesita mi hijo.

P13: Puedo comunicarme directamente con los docentes y coordinadores para proponer estrategias que consideremos efectivas.

P14: La escuela me brinda espacios para expresar mis inquietudes y sugerencias sobre el desarrollo educativo de mi hijo.

P15: Me involucran en el seguimiento de su progreso y en la planificación de refuerzos educativos.

P16: Se me pide opinión antes de introducir nuevas metodologías o actividades adaptadas para mi hijo.

P17: Participamos en la toma de decisiones sobre apoyos extraescolares y terapias complementarias.

P18: Me permiten colaborar en la definición de objetivos específicos de aprendizaje y comportamiento.

P19: Puedo asistir a sesiones de evaluación donde mi opinión sobre las capacidades y necesidades de mi hijo es tomada en cuenta.

P20: La escuela organiza talleres de participación familiar, donde aprendemos cómo involucrarnos de manera activa en la educación de nuestros hijos.

P21: Me dan la oportunidad de dialogar con los maestros sobre qué estrategias funcionan mejor y cómo podemos coordinar acciones entre casa y escuela.

Análisis:

Se evidencia que la institución mantiene una dinámica participativa que permite a las familias involucrarse activamente en la toma de decisiones educativas. En primera instancia, la mayoría de los padres asiste a reuniones periódicas, tutorías individuales y comités donde se analizan los avances académicos, las necesidades específicas y las metas de cada estudiante. Estos espacios formales de diálogo actúan como un canal directo para que las familias expresen sus opiniones, aporten sugerencias y conozcan de primera mano las estrategias a implementar.

Un aspecto central que resaltan los padres es que la escuela consulta sus puntos de vista antes de realizar modificaciones en metodologías, horarios, actividades o estrategias pedagógicas. Esto indica un modelo de corresponsabilidad donde las familias son reconocidas como agentes fundamentales en el proceso educativo, y sus conocimientos sobre cómo aprende mejor el niño son valorados para la toma de decisiones. La posibilidad de proponer ajustes, sugerir adaptaciones en las evaluaciones y aportar estrategias que han funcionado en el hogar fortalece la coherencia entre ambos contextos.

Asimismo, se identifica que la participación no se limita al ámbito académico, sino que también abarca espacios de capacitación y formación. La escuela ofrece talleres, charlas y sesiones de orientación donde los padres reciben información relacionada con apoyos específicos, inclusión, metodologías adaptadas y decisiones institucionales. Esto no solo facilita la comprensión de los procesos escolares, sino que promueve una participación más consciente y fundamentada.

Otra tendencia destacada es la comunicación fluida entre escuela y familia, así como los reportes periódicos, llamadas, mensajes y reuniones específicas permiten mantener un seguimiento continuo del progreso del niño y facilitan que los padres intervengan oportunamente en situaciones que requieren ajustes o nuevas estrategias. Este intercambio constante fortalece la colaboración y contribuye a una toma de decisiones compartida y transparente.

También se observa la inclusión de los padres en la definición de objetivos de aprendizaje, en la planificación de refuerzos educativos y en la toma de decisiones sobre recursos adicionales, terapias complementarias y actividades extracurriculares. La escuela reconoce la importancia de integrar la visión de la familia para garantizar que los apoyos respondan a las necesidades reales del niño, asegurando un acompañamiento más integral y coherente.

El análisis muestra que la escuela promueve una participación familiar activa basada en el diálogo, la consulta y la colaboración. Las familias no solo son informadas, sino que también intervienen en la planificación, seguimiento y ajuste de los procesos educativos de sus hijos. Esto contribuye significativamente a fortalecer la inclusión escolar al asegurar que las decisiones pedagógicas estén alineadas con las necesidades, características y potencialidades de cada estudiante.

Ítems 5. ¿Qué tipo de apoyo ofrece usted desde casa para reforzar los aprendizajes y la independencia de su hijo?

Datos obtenidos:

P1: Le dedico tiempo diariamente a repasar las tareas que trae de la escuela y explicarle paso a paso lo que no entiende.

P2: Practicamos juntos la lectura y la escritura con juegos y actividades divertidas para que aprenda de manera lúdica.

P3: Le enseño rutinas y hábitos que fomentan su autonomía, como organizar sus útiles y preparar su mochila.

P4: Realizo ejercicios de motricidad fina y coordinación que complementan lo que hace en clase.

P5: Le brindo refuerzos positivos y palabras de motivación para que se sienta seguro y confiado en sus aprendizajes.

P6: Adaptamos las actividades escolares a su ritmo, dividiendo las tareas en pasos pequeños para que pueda completarlas solo.

P7: Reforzamos las instrucciones de la escuela y revisamos los temas aprendidos durante el día.

P8: Le explico de forma sencilla y clara lo que debe hacer, evitando que se frustre y fomentando su independencia.

P9: Superviso sus tareas, pero le doy la libertad de intentar hacerlas por sí mismo antes de intervenir.

P10: Utilizo materiales didácticos como tarjetas, dibujos y juegos para que el aprendizaje sea más visual y comprensible.

P11: Practicamos juntos actividades sociales, como turnarse o compartir, para que aprenda a relacionarse con los demás.

P12: Refuerzo los conceptos de lectura y matemáticas con ejemplos de la vida cotidiana, para que vea la utilidad de lo que aprende.

P13: Le ayudo a planificar su tiempo para que pueda organizarse y completar las tareas sin depender completamente de los adultos.

P14: Superviso y participo en actividades creativas que desarrollan su pensamiento y autonomía, como dibujar o construir objetos.

P15: se hace actividades conjuntas que fomentan la comunicación y expresión de ideas, reforzando su lenguaje.

P16: Le doy oportunidades para tomar decisiones sobre cómo realizar sus tareas, promoviendo su independencia.

P17: Apoyo el aprendizaje mediante repeticiones y prácticas constantes de lo que se enseña en la escuela.

P18: Fomento la responsabilidad asignándole pequeñas tareas del hogar relacionadas con sus habilidades.

P19: Le enseñamos estrategias para resolver problemas por sí mismo, con nuestra guía cuando lo necesita.

P20: Mantengo comunicación con la escuela para saber qué refuerzos aplicar en casa según las recomendaciones de los docentes.

P21: Promuevo que haga actividades solo, interviniendo únicamente cuando se frustra, para fortalecer su autonomía y confianza.

Análisis:

Las respuestas recopiladas muestran un acompañamiento familiar activo y multifacético que contribuye de manera significativa al fortalecimiento de los aprendizajes y al desarrollo progresivo de la independencia del niño. En general, se observa un enfoque equilibrado entre apoyo académico, socioemocional y habilidades para la vida diaria.

En primer lugar, la mayoría de los participantes destaca la importancia de repasar tareas y contenidos escolares mediante explicaciones claras, prácticas guiadas y actividades lúdicas (P1, P2, P7, P10, P12, P17). Estas acciones permiten reforzar los aprendizajes formales, adaptarlos al ritmo del niño y promover una comprensión más significativa a través de materiales visuales, juegos y ejemplos cotidianos.

Un segundo eje relevante es el fomento de la autonomía y la autorregulación, presente en múltiples prácticas como enseñar rutinas y hábitos (P3), dividir las actividades en pasos manejables (P6), permitir que el niño intente resolver tareas por sí mismo antes de intervenir (P9, P21), y brindar oportunidades para tomar decisiones (P16).

Estas estrategias promueven el desarrollo de competencias cruciales para la independencia, como la organización, la planificación del tiempo (P13) y la responsabilidad (P18).

Además, se identifican acciones orientadas al desarrollo de habilidades motoras, sociales y comunicativas, mediante ejercicios de motricidad fina (P4), actividades sociales guiadas como turnos y compartir (P11), y prácticas que fortalecen el lenguaje y la expresión (P15). Esto demuestra una comprensión integral del aprendizaje, que trasciende lo académico y promueve una formación global del niño.

También es consistente el acompañamiento emocional y motivacional, reflejado en el uso de refuerzos positivos y palabras de apoyo (P5), los cuales contribuyen a fortalecer la autoestima, reducir la frustración y fomentar la seguridad durante el proceso de aprendizaje (P8).

Por último, se evidencia una actitud colaborativa entre la familia y la escuela, manifestada en el seguimiento de instrucciones institucionales y la comunicación con los docentes (P7, P20). Esta coordinación favorece la continuidad pedagógica y permite ajustar los apoyos domésticos según las necesidades del niño. Los datos reflejan un entorno familiar comprometido, estructurado y sensible, que implementa diversas estrategias orientadas no solo a reforzar contenidos escolares, sino también a promover la autonomía, la responsabilidad, las habilidades socioemocionales y la seguridad personal del niño. Este tipo de apoyo constituye un elemento clave para potenciar su desarrollo integral y su adaptación al proceso educativo.

Ítems 6. ¿Qué aspectos considera positivos en la escuela que favorecen la inclusión de los niños con discapacidad intelectual?

Datos generales:

P1: La paciencia y dedicación de los docentes que se esfuerzan por atender las necesidades individuales de cada niño.

P2: La disposición de los maestros para adaptar las actividades según las capacidades de cada estudiante.

P3: La comunicación constante con los padres, lo que permite un seguimiento más efectivo del aprendizaje.

P4: La participación activa de los niños en todas las actividades, sin discriminación ni exclusión.

P5: La organización de talleres y actividades lúdicas que promueven la integración y el aprendizaje.

P6: La atención personalizada que reciben los niños, permitiendo que se sientan valorados y apoyados.

P7: La inclusión de recursos didácticos adaptados que facilitan la comprensión y participación de los estudiantes.

P8: La colaboración y respeto entre los docentes y las familias, creando un ambiente de confianza.

P9: La flexibilidad de los maestros para ajustar horarios, tareas y evaluaciones según las necesidades de los niños.

P10: La creación de espacios donde los niños pueden socializar y desarrollar habilidades sociales con sus compañeros.

P11: La actitud positiva y motivadora de los docentes, que incentiva a los niños a participar y aprender.

P12: La organización de actividades grupales que fomentan el compañerismo y la cooperación.

P13: La disponibilidad de orientación y asesoramiento a los padres para reforzar aprendizajes en casa.

P14: La sensibilidad de los docentes hacia las emociones y dificultades de los niños con discapacidad intelectual.

P15: La inclusión de todos los estudiantes en las celebraciones y proyectos escolares, evitando la exclusión.

P16: La formación continua que reciben los maestros para mejorar sus estrategias inclusivas.

P17: La disposición de la escuela para recibir sugerencias de los padres y aplicarlas en beneficio de los estudiantes.

P18: La planificación de actividades que respetan los ritmos de aprendizaje individuales de cada niño.

P19: La colaboración entre compañeros, promoviendo la empatía y el apoyo mutuo en el aula.

P20: La atención integral que combina lo académico, social y emocional de los estudiantes.

P21: La creación de un ambiente seguro, respetuoso e inclusivo donde los niños se sienten aceptados y motivados a aprender.

Análisis:

Los datos recopilados indican una percepción ampliamente favorable de las prácticas inclusivas implementadas por la escuela. Las respuestas convergen en destacar un ambiente educativo que reconoce y valora la diversidad, priorizando el bienestar integral de los estudiantes con discapacidad intelectual. En primer lugar, se resalta de manera reiterada el compromiso y la actitud del personal docente, quienes demuestran paciencia, dedicación y sensibilidad ante las necesidades emocionales y educativas de los niños (P1, P11, P14). Este factor humano se percibe como un pilar esencial para la inclusión, pues crea un entorno afectivo y de confianza donde los estudiantes se sienten seguros y motivados.

Un segundo elemento central es la flexibilidad y capacidad de adaptación pedagógica por parte de los maestros. La adecuación de actividades, recursos didácticos y evaluaciones a los ritmos individuales de los estudiantes (P2, P7, P9, P18) evidencia un enfoque centrado en el alumno que favorece la participación y significativa. Esta personalización contribuye a que cada niño pueda aprender desde sus posibilidades, sin ser comparado ni excluido.

Asimismo, se valora la participación plena de los niños en todas las actividades académicas, lúdicas, sociales y celebraciones escolares (P4, P5, P12, P15). Esta integración favorece la convivencia, fortalece las habilidades sociales y promueve una cultura escolar donde la igualdad de oportunidades es un principio fundamental.

La comunicación y colaboración familia-escuela emerge como otro aspecto positivo relevante. Las familias destacan la existencia de canales abiertos y permanentes de diálogo (P3, P8, P13, P17), así como la disposición de la institución para brindar orientación y asesoramiento que permita mantener la coherencia entre el apoyo escolar y el del hogar. Esta relación colaborativa fortalece los procesos inclusivos y facilita el seguimiento de las necesidades de cada niño.

También cobra importancia el rol de los compañeros, quienes participan en dinámicas grupales que fomentan la empatía, la cooperación y el apoyo mutuo (P10, P12, P19). La convivencia respetuosa permite que los niños con discapacidad intelectual desarrollen habilidades sociales en un entorno natural, potenciando su sentido de pertenencia.

Por último, se destaca la formación continua del personal docente (P16) y la visión integral con la que se trabaja el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes (P20, P21). Esto refleja un compromiso institucional por fortalecer sus prácticas inclusivas y mantener un ambiente seguro, respetuoso y acogedor. En conjunto, los datos evidencian una escuela que promueve una inclusión auténtica, sustentada en la sensibilidad del personal, la adaptación pedagógica, la participación equitativa y la colaboración estrecha con las familias. Estas acciones contribuyen a crear un entorno educativo en el que los niños con discapacidad intelectual pueden aprender, socializar y desarrollarse plenamente.

Ítems 7. ¿Ha encontrado alguna dificultad o problema al momento de comunicarse o trabajar con la escuela?

Datos obtenidos:

P1: A veces la comunicación se dificulta cuando los maestros están ocupados y no hay tiempo suficiente para conversar.

P2: En ocasiones no recibimos información clara sobre algunas actividades o cambios en el horario escolar.

P3: Es complicado coordinar reuniones presenciales debido a los horarios de trabajo de los padres.

P4: A veces siento que mis sugerencias no son tomadas en cuenta de inmediato.

P5: La falta de seguimiento continuo en algunas actividades hace que sea difícil reforzar el aprendizaje en casa.

P6: No siempre se nos explica de manera detallada cómo adaptar las tareas para nuestros hijos.

P7: A veces los mensajes por teléfono o WhatsApp no llegan a tiempo, lo que genera confusión.

P8: Se presentan dificultades cuando hay muchos niños y la atención personalizada se reduce.

P9: Algunas veces los recursos educativos no son suficientes para cubrir todas las necesidades.

P10: Me resulta complicado entender algunas evaluaciones o informes sin orientación adicional.

P11: Hay ocasiones en que los docentes cambian estrategias y no nos informan con claridad.

P12: La coordinación entre docentes y padres podría mejorar para planificar apoyos específicos.

P13: Algunas reuniones se realizan muy rápido, sin tiempo suficiente para plantear inquietudes.

P14: En ocasiones sentimos que falta comunicación sobre el progreso social de nuestros hijos.

P15: Hay dificultades cuando se trata de incluir actividades adaptadas en eventos escolares generales.

P16: A veces los padres no sabemos cómo actuar ante ciertas conductas de los niños en el aula.

P17: La falta de material adaptado en ciertas áreas limita el apoyo que podemos brindar desde casa.

P18: En ocasiones, no todos los docentes están al tanto de las estrategias que funcionan con cada niño.

P19: Me resulta difícil coordinar con otros padres para actividades grupales o colaborativas.

P20: Algunas veces hay discrepancias entre lo que se hace en la escuela y lo que podemos aplicar en casa.

P21: La comunicación mejora cuando hay reuniones periódicas, pero cuando faltan, se perciben vacíos en la información.

Análisis:

Los datos recopilados evidencian que, aunque existe disposición por parte de las familias para colaborar con la escuela, persisten diversas dificultades que afectan la comunicación, la coordinación de acciones y el acompañamiento efectivo del proceso educativo de los niños con discapacidad intelectual. En primer lugar, se identifica como una de las dificultades más frecuentes la falta de comunicación fluida y oportuna.

Situaciones como mensajes que no llegan a tiempo (P7), información insuficiente sobre actividades o cambios de horario (P2), y ausencia de detalles sobre avances o estrategias específicas (P11, P14) generan incertidumbre y limitan el involucramiento familiar. Igualmente, la falta de orientación clara sobre cómo adaptar tareas o apoyar el aprendizaje en casa (P6, P17) dificulta la continuidad educativa.

Otra dimensión relevante se relaciona con los retos organizativos y logísticos. La disponibilidad limitada tanto de docentes como de padres para reuniones presenciales (P1, P3), así como la rapidez con la que a veces se desarrollan estos encuentros (P13), obstaculiza el intercambio profundo de inquietudes y necesidades. Esto repercute directamente en la planificación conjunta de apoyos educativos (P12, P21).

También se evidencian dificultades vinculadas a la coherencia y coordinación entre escuela y familia. En ocasiones, las estrategias implementadas en el aula no son comunicadas adecuadamente a los padres (P11), lo que genera discrepancias con las prácticas que se aplican en casa (P20). Asimismo, se menciona la percepción de que algunas sugerencias familiares no son consideradas de manera inmediata (P4), lo que puede debilitar la colaboración y el sentido de participación.

Un punto adicional es la limitación de recursos educativos y materiales adaptados. La insuficiencia de recursos (P9, P17) y la reducción de atención personalizada debido al número de estudiantes (P8) representan barreras que afectan tanto el apoyo escolar como el trabajo desde el hogar. De forma complementaria, se observa que no todos los docentes están informados sobre las estrategias que funcionan con cada niño (P18), lo que puede provocar inconsistencias en la atención.

Por otro lado, algunas dificultades se relacionan con las necesidades de los padres de recibir más orientación y herramientas prácticas. Muchos manifiestan inseguridad sobre cómo actuar ante ciertas conductas (P16) o cómo interpretar informes y evaluaciones sin acompañamiento (P10). Estas carencias dificultan la participación y la comprensión del proceso formativo.

Se identifican obstáculos vinculados a la coordinación comunitaria, como la dificultad para trabajar colaborativamente con otros padres en actividades grupales (P19) o la inclusión limitada de actividades adaptadas en eventos generales (P15), lo que puede afectar la integración social del niño. Además, se muestran que las principales dificultades se centran en la comunicación intermitente, la falta de orientación clara, la escasez de recursos adecuados y la coordinación limitada entre escuela y familias.

Estas barreras afectan la continuidad educativa y la participación efectiva de los padres, lo que resalta la necesidad de fortalecer los canales de comunicación, mejorar la planificación conjunta y garantizar recursos adaptados que favorezcan una inclusión escolar coherente y sostenible.

Items 8. ¿Qué tipo de ayuda o programa cree que podría mejorar la inclusión y el bienestar de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos:

P1: Programas de refuerzo académico individualizado que permitan avanzar al ritmo de cada niño.

P2: Talleres de habilidades sociales para mejorar la interacción con sus compañeros.

P3: Capacitaciones para padres y docentes sobre estrategias inclusivas y manejo de la discapacidad intelectual.

P4: Actividades lúdicas y recreativas adaptadas que fomenten la integración y participación de todos.

P5: Apoyo psicológico y orientación emocional para los niños que lo necesiten.

P6: Programas de tutorías donde los niños puedan recibir ayuda adicional en lectura, escritura y matemáticas.

P7: Espacios de asesoría para padres, donde aprendamos a reforzar los aprendizajes en casa.

P8: Actividades extracurriculares inclusivas que permitan a los niños desarrollar talentos y habilidades diversas.

P9: Talleres de comunicación aumentativa y alternativa para los estudiantes con mayores dificultades de lenguaje.

P10: Programas de sensibilización para toda la comunidad educativa sobre la inclusión y respeto a la diversidad.

P11: Sesiones de integración donde los niños trabajen en equipo y aprendan a colaborar entre sí.

P12: Recursos educativos adaptados, como materiales visuales y manipulativos, para facilitar el aprendizaje.

P13: Actividades de desarrollo de la autonomía, enseñando a los niños a realizar tareas por sí mismos.

P14: Apoyo profesional de terapeutas ocupacionales y logopedas según las necesidades específicas.

P15: Programas de seguimiento individualizado que involucren a docentes y padres de manera coordinada.

P16: Espacios de recreación y deporte adaptados que promuevan la inclusión y el bienestar físico.

P17: Talleres de manejo de conducta, emociones y habilidades socioemocionales.

P18: Estrategias de mentoría donde niños con mayores habilidades apoyen a sus compañeros.

P19: Charlas informativas para docentes y padres sobre nuevas metodologías de enseñanza inclusiva.

P20: Actividades de sensibilización y participación de la comunidad para reforzar la inclusión fuera del aula.

P21: Programas que fomenten la colaboración entre familias y escuela, asegurando un acompañamiento constante y coordinado.

Análisis:

Las respuestas recopiladas evidencian que las familias reconocen la necesidad de fortalecer diversos aspectos del proceso educativo a través de programas y apoyos complementarios que promuevan una inclusión auténtica y un bienestar integral para los estudiantes con discapacidad intelectual. De manera general, las propuestas se agrupan en cuatro grandes áreas: apoyo académico, desarrollo socioemocional, formación continua de la comunidad educativa y fortalecimiento de la colaboración familia-escuela.

Se identifica una fuerte demanda en programas de apoyo académico individualizado, que permitan atender el ritmo, estilo y necesidades particulares de cada niño (P1, P6, P12, P15). Las familias proponen tutorías en áreas básicas como lectura, escritura y matemáticas, así como materiales adaptados, recursos visuales y herramientas manipulativas que faciliten la comprensión. Y el eje central es el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y de autonomía, aspectos clave para el bienestar y la inclusión.

Los padres consideran necesarios talleres de habilidades sociales (P2), actividades lúdicas y recreativas adaptadas (P4), así como programas que fomenten la autonomía y el desenvolvimiento independiente (P13). También destacan la importancia de implementar estrategias de comunicación aumentativa y alternativa para los estudiantes con dificultades expresivas (P9). Estas iniciativas permitirían mejorar la interacción, la comunicación funcional y la participación activa de los niños en diversos contextos escolares.

Se observa un énfasis significativo en la necesidad de apoyo emocional y acompañamiento psicológico. Las familias mencionan la importancia de contar con orientación emocional para los niños (P5), talleres de manejo de emociones (P17), y la intervención de profesionales especializados como terapeutas ocupacionales y logopedas (P14). Esto refleja una comprensión integral de la inclusión, en la que el bienestar socioemocional es tan importante como el rendimiento académico.

Otro componente destacado es la formación continua para docentes y padres, con el fin de dotar a la comunidad educativa de herramientas para atender adecuadamente la diversidad. Las respuestas apuntan a capacitaciones sobre estrategias inclusivas (P3), talleres informativos sobre metodologías actualizadas (P19), y programas de sensibilización dirigidos tanto a la escuela como a la comunidad en general (P10, P20). Estas acciones son fundamentales para construir una cultura de respeto, empatía y aceptación que trascienda las aulas.

Las familias subrayan la importancia de fortalecer la coordinación y colaboración entre escuela y hogar. Se propone la creación de espacios de asesoría para padres (P7), programas coordinados de seguimiento individualizado (P15), mentorías entre estudiantes (P18) y proyectos que fomenten la participación activa de las familias (P21).

Ítems 9. ¿Cómo percibe usted la actitud de los docentes y del personal escolar hacia los niños con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos:

P1: Percibo que los docentes son pacientes y se esfuerzan por entender las necesidades de cada niño.

P2: Considero que el personal escolar muestra siempre disposición y buena voluntad para apoyar a los estudiantes.

P3: Los maestros son comprensivos y buscan adaptar sus clases para incluir a todos.

P4: Percibo compromiso y dedicación en cada actividad que realizan con los niños.

P5: Siento que los docentes tienen una actitud positiva y motivadora hacia la inclusión.

P6: El personal escolar es empático y respetuoso, fomentando un ambiente seguro para los estudiantes.

P7: Considero que los maestros muestran interés en el progreso individual de cada niño.

P8: Percibo que la mayoría del personal está dispuesto a escuchar a los padres y colaborar.

P9: Los docentes se esfuerzan por hacer que los niños se sientan valorados y parte del grupo.

P10: Veo una actitud de paciencia y comprensión, especialmente cuando los niños necesitan más tiempo o apoyo.

P11: Percibo que los docentes tratan de involucrar a todos los estudiantes en las actividades del aula.

P12: Considero que muestran apertura a sugerencias de los padres para mejorar la inclusión.

P13: Percibo que los maestros fomentan la autoestima y la confianza de los niños con discapacidad intelectual.

P14: Siento que hay una actitud constante de respeto y cuidado hacia cada estudiante.

P15: Los docentes buscan soluciones creativas para adaptarse a las necesidades de los niños.

P16: Percibo interés genuino por el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

P17: Veo compromiso no solo con lo académico, sino también con el desarrollo social y emocional.

P18: Percibo colaboración y comunicación con los padres para favorecer el progreso de los niños.

P19: Considero que la actitud del personal escolar contribuye a que los niños se sientan incluidos y seguros.

P20: Percibo disposición para atender dificultades individuales y buscar estrategias que funcionen.

P21: En general, siento que los docentes y el personal escolar están comprometidos con la inclusión y el bienestar de todos los niños.

Análisis:

Los datos obtenidos reflejan de manera consistente una percepción positiva por parte de los padres sobre la actitud de los docentes y del personal escolar hacia los estudiantes con discapacidad intelectual. Los testimonios muestran que los padres perciben a los docentes como pacientes, empáticos y comprometidos, evidenciando un esfuerzo constante por adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los niños.

Se observa que los docentes no solo se enfocan en el desarrollo académico, sino que también promueven el bienestar socioemocional, fomentando la autoestima, la confianza y la inclusión de los estudiantes dentro del grupo. La disposición del personal escolar para escuchar a los padres y colaborar en la construcción de estrategias de apoyo evidencia un ambiente de comunicación y trabajo conjunto, clave para el éxito de la inclusión educativa. Asimismo, los participantes destacan la creatividad y flexibilidad de los docentes al buscar soluciones adaptadas a cada niño, así como la consistencia en la actitud de respeto, cuidado y motivación hacia los estudiantes. Esto sugiere que la escuela cuenta con un enfoque centrado en la persona y orientado a la inclusión, donde cada niño es valorado y considerado parte integral de la comunidad educativa.

Ítems 10. ¿Qué sugerencias daría para fortalecer la relación entre la escuela y las familias con el fin de mejorar la inclusión educativa?

Datos obtenidos:

P1: Organizar reuniones periódicas y espacios de diálogo donde los padres podamos expresar nuestras ideas y preocupaciones.

P2: Mantener una comunicación constante y clara a través de mensajes, llamadas o correos sobre el progreso de los niños.

P3: Invitar a los padres a participar activamente en talleres y actividades escolares que promuevan la inclusión.

P4: Ofrecer capacitaciones para padres sobre estrategias educativas y manejo de la discapacidad intelectual.

P5: Crear espacios de colaboración donde se planifiquen conjuntamente actividades y apoyos para los estudiantes.

P6: Facilitar canales de comunicación donde podamos hacer sugerencias y recibir retroalimentación.

P7: Establecer programas de acompañamiento familiar que integren escuela y hogar de manera coordinada.

P8: Promover la participación de los padres en la toma de decisiones sobre actividades y apoyos educativos.

P9: Organizar charlas y talleres de sensibilización para toda la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión.

P10: Implementar estrategias que fortalezcan la relación entre docentes y familias, como grupos de seguimiento o comités de apoyo.

P11: Mejorar la coordinación para que todos los padres estén informados y puedan colaborar de manera efectiva.

P12: Establecer reuniones donde se compartan buenas prácticas y estrategias exitosas entre padres y docentes.

P13: Promover actividades recreativas y educativas donde participen juntos padres, docentes y estudiantes.

P14: Brindar orientación individualizada a los padres para reforzar los aprendizajes en casa.

P15: Fomentar la comunicación abierta y respetuosa entre docentes y padres, escuchando las necesidades de ambos.

P16: Crear redes de apoyo entre familias para compartir experiencias y estrategias de inclusión.

P17: Facilitar la participación de los padres en el seguimiento del progreso académico y social de sus hijos.

P18: Promover reuniones donde se planifiquen objetivos educativos claros y alcanzables para cada niño.

P19: Incluir a los padres en la planificación de recursos y materiales adaptados para las actividades escolares.

P20: Fomentar espacios donde se reconozca y valore la contribución de los padres en el proceso educativo.

P21: Mantener una actitud de colaboración y confianza mutua entre escuela y familia, priorizando siempre el bienestar del niño.

Análisis:

Los datos reflejan un consenso entre los padres sobre la necesidad de fortalecer la colaboración y comunicación entre escuela y familia para mejorar la inclusión educativa de los niños con discapacidad intelectual. Los participantes resaltan la importancia de contar con espacios periódicos de diálogo que permitan expresar inquietudes, compartir ideas y recibir información continua sobre el progreso integral de sus hijos. Los padres valoran su participación en actividades escolares, talleres y programas de capacitación, ya que estas acciones les permiten comprender mejor la discapacidad intelectual y aplicar estrategias de apoyo en el hogar. Este involucramiento refuerza los aprendizajes y fortalece la relación de confianza entre familias y docentes.

También se destaca la necesidad de mantener canales de comunicación variados y claros, así como la creación de comités, grupos de seguimiento y redes de apoyo entre padres, lo que favorece la coordinación y el intercambio de buenas prácticas. De igual forma, se sugiere integrar a las familias en la planificación de actividades y recursos educativos adaptados, reconociendo su papel activo en el proceso. Finalmente, se enfatiza el valor de promover actividades recreativas y educativas conjuntas que fortalezcan la cohesión y el sentido de pertenencia en la comunidad escolar.

4.2. Entrevista a los docentes

Ítems 1. ¿Cómo considera que influye el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos:

D1: El trabajo conjunto con las familias permite que los estudiantes reciban un acompañamiento constante tanto en casa como en la escuela, lo que refuerza su aprendizaje y autoestima.

D2: Considero que la colaboración con los padres nos ayuda a identificar mejor las necesidades individuales de cada niño y a planificar estrategias inclusivas más efectivas.

D3: La comunicación constante con las familias permite coordinar apoyos y garantizar que los niños se sientan integrados y valorados en el aula.

D4: El involucramiento de los padres facilita la continuidad del aprendizaje fuera de la escuela y mejora la adaptación de los estudiantes al entorno escolar.

D5: La participación familiar contribuye a crear un ambiente seguro y motivador, donde los niños con discapacidad intelectual se sienten respetados y comprendidos.

D6: Trabajar de manera colaborativa nos permite ajustar metodologías y recursos de enseñanza según las sugerencias y observaciones de los padres.

D7: La colaboración con la familia fortalece la confianza del estudiante y promueve su autonomía y participación en las actividades escolares.

D8: La alianza escuela–familia es clave para detectar dificultades a tiempo y diseñar estrategias que favorezcan la inclusión académica y social.

D9: Considero que la colaboración efectiva contribuye a un mejor desarrollo integral de los estudiantes y facilita la construcción de un entorno inclusivo para todos.

Análisis:

Los datos obtenidos evidencian una comprensión clara y compartida del papel fundamental que desempeña el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. De manera general, todos coinciden en que esta alianza constituye un elemento clave para garantizar un acompañamiento integral y una atención educativa coherente y efectiva.

Los docentes destacan que la colaboración con las familias refuerza el aprendizaje y la continuidad educativa dentro y fuera de la escuela (D1, D4). Esta continuidad contribuye no solo al desarrollo académico, sino también al fortalecimiento de la autoestima y la seguridad emocional del estudiante, elementos esenciales para una participación activa en el aula.

Asimismo, la comunicación constante con los padres se valora como un recurso que permite identificar las necesidades individuales de los estudiantes (D2, D8). Al recibir información directa sobre el desempeño y las conductas del niño en el hogar, los docentes pueden ajustar sus estrategias pedagógicas y aplicar intervenciones personalizadas que faciliten la inclusión académica y social. Este intercambio de información también posibilita la detección temprana de dificultades y la adaptación oportuna de los apoyos necesarios.

Otro elemento relevante es la percepción de que la participación familiar contribuye a la creación de un ambiente seguro, motivador y afectivo (D5). Los docentes reconocen que cuando los padres se involucran activamente, los estudiantes con discapacidad intelectual se sienten más valorados, comprendidos y respetados. Este clima positivo aumenta su bienestar emocional y favorece una mayor disposición hacia el aprendizaje.

También señalan que el trabajo colaborativo permite ajustar metodologías, recursos y estrategias inclusivas mediante la incorporación de sugerencias y observaciones provenientes de las familias (D6). Esto refleja una visión pedagógica abierta y flexible que reconoce el valor del conocimiento que tienen los padres sobre sus hijos y que promueve una enseñanza más contextualizada y pertinente.

La alianza escuela–familia también se concibe como una herramienta para fortalecer la autonomía, la confianza y la participación de los estudiantes (D7). Cuando familia y docentes trabajan juntos, los niños reciben mensajes coherentes y un acompañamiento sólido que impulsa su independencia y su integración plena en las actividades escolares.

Se destaca que esta colaboración contribuye al desarrollo integral del estudiante y a la construcción de un entorno escolar inclusivo (D9). Los docentes consideran que la inclusión no depende únicamente de la escuela, sino del esfuerzo conjunto con la familia para garantizar apoyos coherentes, estrategias coordinadas y un clima educativo basado en el respeto a la diversidad. Los datos muestran que los docentes reconocen el trabajo colaborativo como un pilar indispensable para la inclusión, ya que permite articular esfuerzos, compartir responsabilidades, fortalecer la intervención educativa y promover el bienestar general de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Items 2. ¿Qué estrategias o actividades conjuntas se desarrollan con las familias para apoyar el aprendizaje y la inclusión de estos estudiantes?

Datos obtenidos:

D1: Necesitan atención personalizada y estrategias adaptadas a su ritmo de aprendizaje para poder comprender mejor los contenidos.

D2: Requieren paciencia y apoyo constante para desarrollar habilidades académicas y sociales.

D3: Necesitan materiales didácticos adaptados y recursos visuales que faciliten la comprensión de las actividades.

D4: Requieren orientación para mejorar la interacción con sus compañeros y fortalecer sus habilidades sociales.

D5: Necesitan refuerzos frecuentes en lectura, escritura y matemáticas, así como seguimiento continuo del progreso.

D6: Requieren estrategias motivacionales que fomenten su participación activa y confianza en sí mismos.

D7: Necesitan apoyo emocional y conductual para manejar frustraciones y regular sus emociones en el aula.

D8: Requieren adaptaciones en las evaluaciones y en la planificación de tareas según sus capacidades.

D9: Necesitan coordinación constante entre escuela y familia para que los aprendizajes se refuercen de manera integral.

Análisis:

Los datos obtenidos afirman que los docentes reconocen la importancia de desarrollar estrategias y actividades conjuntas con las familias que permitan ofrecer un apoyo integral y personalizado a los estudiantes con discapacidad intelectual. Este enfoque se centra tanto en el fortalecimiento de los aprendizajes académicos como en el desarrollo socioemocional y conductual.

Opinan que los estudiantes requieren atención individualizada y adaptaciones pedagógicas (D1, D3, D8). Los docentes señalan que es necesario ajustar los contenidos, la planificación de las tareas y las evaluaciones al ritmo y capacidad de cada niño, así como proporcionar materiales didácticos adaptados y recursos visuales que faciliten la comprensión de las actividades. Estas acciones permiten que los estudiantes accedan de manera efectiva a los aprendizajes y participen activamente en el aula.

Otro eje fundamental identificado es la paciencia y el apoyo constante, tanto por parte de la escuela como de las familias (D2, D5, D6). Los estudiantes necesitan refuerzos frecuentes en áreas básicas como lectura, escritura y matemáticas, así como estrategias motivacionales que fomenten su confianza y participación. Esta continuidad y coherencia entre casa y escuela fortalecen el aprendizaje significativo y refuerzan la autoestima del niño.

El desarrollo socioemocional y conductual también se destaca como un área clave de intervención conjunta (D4, D7). Los docentes mencionan la necesidad de guiar a los estudiantes en la interacción con sus compañeros, así como brindarles apoyo para manejar frustraciones y regular emociones.

Se resalta la importancia de la coordinación constante entre docentes y familias (D9). Los docentes consideran que la comunicación y planificación compartida permiten reforzar los aprendizajes de manera coherente y sostenida, garantizando que las estrategias aplicadas en el aula se complementen con acciones en el hogar. Este trabajo colaborativo asegura un acompañamiento integral, que atiende simultáneamente las dimensiones académica, emocional y social del estudiante.

En conjunto, los datos muestran que las estrategias y actividades conjuntas entre escuela y familia se orientan hacia un apoyo integral, individualizado y coherente, que combina adaptaciones pedagógicas, refuerzos académicos, desarrollo socioemocional y coordinación constante. Estas acciones constituyen un componente esencial para favorecer la inclusión efectiva y el bienestar de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Ítems 3. Desde su experiencia docente, ¿Cuáles son las principales necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual en el aula?

Datos obtenidos:

D1: Necesitan que se adapten las actividades y contenidos a su ritmo de aprendizaje para poder comprender y participar activamente.

D2: Requieren apoyo constante y paciencia por parte de los docentes para desarrollar habilidades académicas y sociales.

D3: Necesitan materiales y recursos didácticos visuales y manipulativos que faciliten su comprensión.

D4: Requieren estrategias que fomenten la integración y la interacción positiva con sus compañeros.

D5: Necesitan refuerzos continuos en lectura, escritura y matemáticas, además de un seguimiento individualizado de su progreso.

D6: Requieren motivación constante para participar en clase y reforzar su autoestima y confianza.

D7: Necesitan apoyo en el manejo de emociones y conductas para poder desenvolverse adecuadamente en el aula.

D8: Requieren adaptaciones en la forma de evaluar y en la planificación de tareas según sus capacidades y necesidades.

D9: Necesitan una coordinación estrecha entre familia y escuela para asegurar la continuidad del aprendizaje y el acompañamiento integral.

Análisis:

Analizando los datos obtenidos de los docentes respecto a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual, se puede observar un patrón claro que refleja la diversidad y complejidad de apoyos requeridos para favorecer su aprendizaje y desarrollo integral en el aula. Los estudiantes requieren adaptaciones pedagógicas y curriculares que respeten su ritmo de aprendizaje, asegurando que los contenidos sean comprensibles y accesibles (D1, D8). Esto incluye la necesidad de materiales didácticos visuales y manipulativos, que faciliten la comprensión de conceptos abstractos y promuevan la participación activa (D3). Se destaca la importancia de apoyo constante y motivación por parte del docente, lo cual no solo fortalece las habilidades académicas básicas como lectura, escritura y matemáticas (D5), sino que también fomenta la autoestima, la confianza y la disposición a aprender (D2, D6).

Otro aspecto relevante es la interacción social y emocional, evidenciada en la necesidad de estrategias que promuevan la integración con los compañeros y el manejo adecuado de emociones y conductas (D4, D7). Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo socioemocional y para crear un clima de aula inclusivo y respetuoso. Se resalta la coordinación entre familia y escuela, que permite dar continuidad al aprendizaje y garantizar un acompañamiento integral que abarque tanto el ámbito académico como el emocional (D9).

Las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual son multifacéticas, involucrando adaptaciones curriculares, apoyo académico individualizado, recursos didácticos adecuados, motivación y acompañamiento emocional, así como colaboración estrecha con la familia, lo que subraya la importancia de una atención educativa inclusiva y personalizada.

Ítems 4. ¿Cómo se promueve la participación de los padres en el proceso de inclusión y en la toma de decisiones sobre sus hijos?

Datos obtenidos:

D1: Se promueve la participación de los padres mediante reuniones periódicas y consultas sobre las estrategias de aprendizaje de sus hijos; algunos padres participan activamente, otros solo ocasionalmente.

D2: Se invita a los padres a talleres y capacitaciones para que refuercen el aprendizaje en casa; su asistencia depende del interés y disponibilidad de cada familia.

D3: Se mantiene reuniones individuales con cada familia para establecer metas y planificar adaptaciones, y la mayoría de los padres interesados participa de manera efectiva.

D4: Se usa llamadas, mensajes y cuadernos de seguimiento para informar a los padres y recibir sus sugerencias sobre decisiones educativas; no todos responden con la misma constancia.

D5: Se involucra a los padres en actividades escolares y elaboración de materiales adaptados; algunos colaboran activamente, mientras otros lo hacen de manera esporádica.

D6: Se organiza espacios de diálogo donde los padres pueden expresar sus inquietudes y participar en decisiones, pero solo algunos aprovechan estas oportunidades.

D7: Se ha creado grupos de seguimiento que integran padres interesados para evaluar avances y planificar estrategias; la participación no es uniforme.

D8: Se les informa periódicamente sobre el progreso académico y social de los niños e invito a los padres a sugerir mejoras; algunos participan activamente, otros solo escuchan.

D9: Se fomenta la colaboración escuela–familia, tratando de involucrar a todos, pero la participación depende de la motivación y disponibilidad de cada padre.

Análisis:

El análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas con los docentes evidencia que la participación de los padres en el proceso de inclusión educativa y

en la toma de decisiones respecto a sus hijos es una práctica implementada de manera estructurada, pero con niveles variables de compromiso familiar. Los docentes coinciden en que se emplean diversas estrategias para involucrar a los padres, incluyendo reuniones periódicas, talleres de capacitación, seguimiento individualizado, comunicación constante a través de mensajes o cuadernos, y espacios de diálogo participativo (D1, D2, D3, D4, D6). Estas acciones reflejan un esfuerzo institucional por integrar a las familias en el proceso educativo, promoviendo la corresponsabilidad entre escuela y hogar.

Sin embargo, los datos muestran que la participación de los padres no es homogénea, ya que depende de factores como disponibilidad, interés y motivación de cada familia (D1, D2, D6, D9). Algunos padres se involucran activamente en las actividades escolares y en la elaboración de materiales adaptados, mientras que otros lo hacen de forma esporádica o limitándose a recibir información sin interactuar (D5, D8).

Otro aspecto importante identificado es que las estrategias de participación se orientan no solo a informar sobre los progresos académicos y sociales de los estudiantes, sino también a permitir que los padres expresen sus opiniones y contribuyan a la planificación de adaptaciones educativas (D3, D7, D8). La creación de grupos de seguimiento y la organización de talleres o espacios de diálogo constituyen herramientas valiosas para fortalecer la colaboración, aunque la efectividad depende del interés de los padres en aprovechar estas oportunidades.

Los docentes reconocen que la participación familiar es un elemento clave para garantizar la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad intelectual. No obstante, la variabilidad en el nivel de compromiso familiar representa un desafío que requiere estrategias diferenciadas para motivar la asistencia y la implicación de todos los padres, así como para consolidar la colaboración entre la escuela y el hogar de manera más uniforme y sostenida.

Ítems 5. ¿Qué tipo de apoyo observa que las familias brindan desde el hogar para reforzar los aprendizajes y la autonomía de los estudiantes?

Datos obtenidos:

D1: Algunos padres revisan las tareas y repasan los contenidos enseñados en clase, reforzando lo aprendido.

D2: Observo que algunos padres practican lectura y escritura con los niños usando juegos y actividades lúdicas.

D3: Algunos organizan rutinas diarias que fomentan la autonomía, como preparar la mochila o mantener ordenados los materiales escolares.

D4: Un grupo de padres apoya actividades de motricidad fina y coordinación que complementan el trabajo realizado en clase.

D5: Algunos padres motivan a sus hijos con elogios y refuerzos positivos para que adquieran confianza en sus capacidades.

D6: Algunos dividen las tareas en pasos pequeños para que los niños las realicen por sí mismos antes de intervenir, promoviendo independencia.

D7: Observo que algunos padres revisan y repasan los contenidos del día según las orientaciones enviadas desde la escuela.

D8: Solo algunos padres adaptan actividades en casa a las necesidades individuales de sus hijos, explicando de manera sencilla los ejercicios.

D9: La mayoría mantiene comunicación con los docentes, pero solo algunos participan activamente en el seguimiento y refuerzo del aprendizaje en casa.

Análisis

Los datos obtenidos reflejan que el apoyo familiar en el hogar es heterogéneo y se manifiesta en distintos niveles de compromiso y conocimiento pedagógico. En primera instancia, se evidencia que una parte de los padres brinda acompañamiento académico básico mediante la revisión de tareas y el repaso de contenidos (D1, D7). Este tipo de apoyo constituye una práctica tradicional y necesaria, pues permite reforzar lo aprendido en clase; sin embargo, su presencia resulta irregular y depende en gran medida de la disponibilidad y la iniciativa de cada familia.

Asimismo, se observa que algunos padres implementan estrategias lúdicas para promover aprendizajes fundamentales como la lectura y la escritura (D2), un aspecto relevante porque integra elementos motivadores que facilitan la comprensión y el desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta práctica demuestra una intención de adaptar el aprendizaje a dinámicas más accesibles, aunque no todos los hogares logran aplicarla. En relación con la autonomía, varios padres organizan rutinas diarias orientadas al desarrollo de hábitos, tales como preparar materiales o mantener el orden personal (D3). Este tipo de acciones resulta esencial para fomentar la independencia, especialmente en estudiantes con necesidades educativas diversas.

De igual forma, algunos padres aplican técnicas centradas en la motricidad fina y la coordinación (D4), lo que sugiere una comprensión parcial de la importancia del desarrollo psicomotor para la adquisición de habilidades escolares. Otras prácticas observadas incluyen el uso de reforzadores positivos (D5) y la división de tareas en pasos manejables (D6).

Estas acciones son pedagógicamente relevantes porque facilitan el aprendizaje autónomo y fortalecen la autoestima del estudiante. No obstante, su aplicación se identifica solo en ciertos hogares, lo que indica una posible necesidad de orientación más sistemática desde la escuela. Por otra parte, aunque la mayoría de las familias mantiene comunicación con los docentes (D9), la participación activa en el seguimiento académico no es uniforme. Algunas familias adaptan actividades a las necesidades específicas de sus hijos (D8), pero esta capacidad parece limitada y evidencia la ausencia de estrategias familiares más estructuradas y guiadas por profesionales.

Ítems 6. ¿Qué fortalezas identifica en la comunidad educativa que favorecen la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos:

D1: Considero que la mayor fortaleza es la disposición de los docentes para adaptarse a las necesidades de cada estudiante, ofreciendo atención individualizada y estrategias diferenciadas. Además, los padres que participan activamente contribuyen a reforzar el aprendizaje y la autoestima de los niños.

D2: Veo como fortaleza la comunicación constante entre maestros, familias y personal de apoyo, lo que permite coordinar estrategias inclusivas y detectar a tiempo cualquier dificultad que presente el estudiante.

D3: La colaboración de algunos padres, junto con la motivación y dedicación de los docentes, crea un ambiente acogedor y seguro donde los estudiantes se sienten valorados y respetados.

D4: La escuela promueve actividades lúdicas, recreativas y académicas que integran a todos los niños, fomentando la interacción social y fortaleciendo la inclusión de manera práctica.

D5: Identifico como fortaleza el compromiso del personal escolar con la formación y sensibilización en temas de inclusión, así como la disposición de los docentes para recibir sugerencias y mejorar continuamente las estrategias.

D6: La coordinación entre docentes, directivos y padres interesados permite un seguimiento más cercano del progreso de cada estudiante, lo que facilita la atención personalizada y el desarrollo integral.

D7: La escuela tiene un ambiente de respeto y empatía, donde se promueve la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual en todas las actividades, lo que fortalece su sentido de pertenencia y autonomía.

D8: Los recursos educativos adaptados, junto con la creatividad y compromiso de los docentes, permiten que los estudiantes comprendan mejor los contenidos y participen activamente en el aula.

D9: La colaboración entre familias, docentes y personal de apoyo, aun cuando no todos los padres participan activamente, contribuye a construir una comunidad educativa más inclusiva y solidaria, donde se valoran las diferencias y se fomenta la equidad.

Análisis:

Los datos recopilados permiten identificar diversas fortalezas dentro de la comunidad educativa que favorecen la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En términos generales, se observa un entorno institucional que, aunque enfrenta retos, presenta bases sólidas para el desarrollo de prácticas inclusivas sostenibles y coherentes.

Se destaca la actitud y disposición pedagógica de los docentes (D1), quienes muestran apertura para ajustar estrategias, ofrecer atención individualizada y responder a las necesidades particulares de cada estudiante. Esta disponibilidad constituye un pilar fundamental para la inclusión, ya que el éxito de las adaptaciones curriculares y metodológicas depende, en gran medida, del compromiso y sensibilidad del profesorado.

Asimismo, se identifica como fortaleza la comunicación constante entre maestros, familias y personal de apoyo (D2), la cual permite articular esfuerzos, coordinar intervenciones y actuar de forma oportuna ante posibles dificultades. Este flujo comunicativo favorece un enfoque colaborativo que facilita la toma de decisiones informadas y la construcción de un plan de apoyo más preciso.

Otro aspecto que se destaca es la participación de padres comprometidos y la motivación de los docentes (D3), que en conjunto generan un ambiente acogedor y seguro. Dicho clima institucional propicia que los estudiantes con discapacidad intelectual se sientan valorados, comprendidos y emocionalmente acompañados, lo que repercute positivamente en su autoestima y disposición hacia el aprendizaje. Asimismo, la escuela promueve actividades lúdicas, recreativas y académicas con enfoque integrador (D4), que facilitan la interacción entre pares y fortalecen el sentido de pertenencia.

Estas experiencias compartidas permiten que la inclusión se materialice en espacios cotidianos, más allá del aula, reforzando habilidades sociales y vínculos afectivos. Y se reconoce como fortaleza el compromiso institucional con la formación y sensibilización en inclusión (D5).

La disposición de los docentes a recibir sugerencias y mejorar continuamente sus prácticas demuestra una cultura escolar orientada al aprendizaje profesional y al mejoramiento continuo, aspectos esenciales para atender de manera efectiva a estudiantes con mayores necesidades de apoyo.

La coordinación entre docentes, directivos y familias (D6), junto con el uso de recursos adaptados y estrategias creativas (D8), fortalece el seguimiento del progreso y la personalización de la enseñanza. Este engranaje organizativo permite abordar el proceso educativo desde una visión integral, considerando tanto el ámbito académico como el socioemocional.

Aunque la participación familiar no es homogénea, la existencia de alianzas entre docentes, familias y personal de apoyo (D9) contribuye a consolidar una comunidad educativa más empática y solidaria. Este trabajo conjunto favorece la promoción de la equidad y la valoración de las diferencias, elementos esenciales para una educación verdaderamente inclusiva.

Ítems 7. ¿Qué dificultades o barreras ha encontrado al momento de coordinar o mantener el trabajo colaborativo con las familias?

Datos obtenidos

D1: He notado que algunos padres no pueden asistir a reuniones o talleres por sus trabajos o compromisos personales, lo que dificulta la coordinación de estrategias inclusivas.

D2: La falta de interés o participación de algunos padres limita la efectividad de los apoyos que se planifican desde la escuela, ya que no todos refuerzan los aprendizajes en casa.

D3: La comunicación puede verse afectada cuando los padres no responden a llamadas, mensajes o notas escolares, dificultando el seguimiento de los avances del estudiante.

D4: Algunos padres no comprenden plenamente la importancia de la inclusión o desconocen cómo apoyar a sus hijos, lo que genera resistencia o desinformación sobre estrategias pedagógicas.

D5: Las diferencias en expectativas entre docentes y padres a veces generan conflictos o desacuerdos sobre cómo abordar ciertos contenidos o conductas.

D6: La disponibilidad limitada de tiempo de los padres hace que no todos puedan participar de manera constante en talleres, reuniones o actividades de apoyo.

D7: Algunos padres solo se involucran cuando hay problemas graves, pero no participan de manera preventiva o en el seguimiento diario del aprendizaje.

D8: La diversidad de contextos familiares y niveles de formación de los padres dificulta estandarizar estrategias de acompañamiento y coordinación efectivas para todos los estudiantes.

D9: La coordinación con familias puede verse afectada por la falta de recursos tecnológicos o acceso a medios de comunicación, limitando la comunicación y el seguimiento de los estudiantes.

Análisis:

Los datos evidencian que la coordinación y el mantenimiento del trabajo colaborativo con las familias enfrentan múltiples barreras de naturaleza socioeconómica, comunicacional, formativa y actitudinal.

Las cuales afectan directamente la efectividad de los procesos inclusivos y la continuidad del acompañamiento escolar. En primer lugar, se identifica como una de las principales dificultades la limitada disponibilidad de tiempo de los padres debido a compromisos laborales o responsabilidades personales (D1, D6).

Esta situación repercute en la asistencia irregular a reuniones, talleres y actividades de acompañamiento, lo que impide establecer una comunicación fluida y dificulta la implementación coherente de estrategias inclusivas entre el hogar y la escuela. A ello se suma la falta de participación o interés por parte de algunos padres (D2), lo que debilita notablemente los esfuerzos pedagógicos. Cuando el refuerzo en casa es inconsistente o inexistente, el impacto de las estrategias aplicadas en el aula se reduce, especialmente tratándose de estudiantes con necesidades educativas específicas que requieren apoyo permanente.

Otro obstáculo importante es la dificultad para mantener una comunicación eficaz (D3). La falta de respuesta a llamadas, mensajes o comunicaciones enviadas por la escuela limita el seguimiento del proceso educativo, retrasa intervenciones oportunas y afecta la construcción de acuerdos conjuntos entre ambas partes. También se evidencia que algunos padres presentan desconocimiento o escasa comprensión sobre los principios de inclusión y sobre cómo apoyar de manera adecuada a sus hijos (D4). Esta falta de información genera dudas, resistencias o expectativas poco realistas, lo que puede producir tensiones y desacuerdos en la aplicación de estrategias pedagógicas, especialmente cuando existen diferencias en las perspectivas entre docentes y familias (D5).

El análisis revela, además, que la participación reactiva, es decir, aquella que se da únicamente cuando surgen problemas graves, limita la posibilidad de un trabajo preventivo y continuo (D7). Esto impide la detección temprana de dificultades y la implementación de apoyos oportunos que favorezcan el desarrollo integral del estudiante.

Asimismo, la diversidad de contextos familiares, niveles educativos y recursos disponibles (D8) constituye un desafío para la planificación de estrategias generalizadas, ya que las necesidades y posibilidades de cada familia son muy distintas.

Esta heterogeneidad exige un enfoque flexible, pero al mismo tiempo complejiza la coordinación y la equidad en el acompañamiento. Se destaca que algunas familias enfrentan limitaciones tecnológicas o falta de acceso a medios de comunicación (D9), lo que restringe el uso de herramientas digitales como canales de contacto y seguimiento escolar. Esta barrera adquiere especial relevancia en contextos donde la virtualidad se ha convertido en un complemento imprescindible para la comunicación institucional.

Ítems 8. ¿Qué acciones o programas considera necesarios para fortalecer la inclusión y el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Datos obtenidos:

D1: Considero necesario implementar programas de capacitación continua para docentes sobre estrategias inclusivas y adaptación de materiales educativos, de manera que podamos atender mejor las necesidades individuales de cada estudiante.

D2: Sería útil organizar talleres y charlas periódicas para padres, donde aprendan cómo apoyar los aprendizajes de sus hijos desde casa y comprendan la importancia de su participación en el proceso educativo.

D3: Propongo la creación de programas de apoyo académico y refuerzo personalizado dentro de la escuela, con seguimiento cercano de los estudiantes para atender dificultades específicas en lectura, escritura o matemáticas.

D4: Considero importante desarrollar actividades recreativas y lúdicas inclusivas que fomenten la interacción entre todos los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades sociales y el sentido de pertenencia.

D5: Sería valioso contar con programas de acompañamiento socioemocional, tanto para estudiantes como para padres, que ayuden a manejar emociones, frustraciones y promover la autonomía de los niños.

D6: Propongo implementar estrategias de coordinación más formalizadas entre docentes y familias, como reuniones periódicas de seguimiento, comités de apoyo y planes de acción conjuntos para cada estudiante.

D7: Sugiero la creación de recursos didácticos adaptados y material complementario que los docentes y padres puedan usar tanto en la escuela como en casa para reforzar aprendizajes.

D8: Sería necesario organizar programas de sensibilización para toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, padres y estudiantes, sobre la importancia de la inclusión y la valoración de la diversidad.

D9: Considero que un programa integral que combine capacitación docente, participación familiar, recursos adaptados y seguimiento individualizado fortalecería significativamente la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Análisis:

Los datos recopilados muestran una clara comprensión por parte de la comunidad educativa acerca de las necesidades que deben abordarse para fortalecer la inclusión y el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Las acciones propuestas reflejan una visión integral que combina componentes pedagógicos, socioemocionales y comunitarios, lo cual coincide con los enfoques actuales de la educación inclusiva.

En primera instancia, se identifica como prioridad la capacitación continua para docentes (D1). Esta necesidad resulta fundamental, dado que la atención a estudiantes con discapacidad intelectual requiere el dominio de estrategias diferenciadas, adaptaciones curriculares y materiales accesibles. La formación permanente se convierte así en un pilar para garantizar prácticas pedagógicas efectivas y equitativas.

Paralelamente, se destaca la importancia de talleres y charlas dirigidas a las familias (D2), con el propósito de fortalecer su rol como agentes educativos. Los datos evidencian que, aunque existe participación familiar, esta no siempre es constante ni suficientemente informada. Por ello, ofrecer orientación práctica y accesible contribuye a mejorar el acompañamiento en casa y favorece la coherencia entre el apoyo escolar y el familiar.

En el ámbito pedagógico, se propone la creación de programas de apoyo académico y refuerzo personalizado (D3). Este tipo de iniciativas permitiría atender dificultades específicas y ofrecer intervenciones focalizadas en áreas clave como lectura, escritura o matemáticas, promoviendo así avances más significativos. Asimismo, se reconoce el valor de actividades lúdicas y recreativas inclusivas (D4), entendidas como espacios que promueven habilidades sociales, la convivencia y la participación activa de todos los estudiantes.

Estas actividades fortalecen la dimensión socioafectiva, indispensable para la inclusión. Un elemento relevante es la necesidad de programas de acompañamiento socioemocional para estudiantes y familias (D5). Esta propuesta evidencia que la inclusión no se limita al aprendizaje académico, sino que abarca el bienestar emocional, el manejo de frustraciones y el fortalecimiento de la autonomía.

También se plantea implementar mecanismos de coordinación formalizados entre escuela y familia (D6). La sistematización de reuniones, comités y planes de acción favorece un seguimiento más estructurado, reduce la improvisación y garantiza la continuidad del acompañamiento educativo. A nivel didáctico, se señala la importancia de recursos y materiales adaptados tanto para el uso escolar como domiciliario (D7). Contar con herramientas accesibles contribuye a disminuir brechas y facilita la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes.

Otro elemento clave es la necesidad de programas de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa (D8). Este tipo de iniciativas fortalece la cultura escolar en torno a la inclusión, promueve la empatía y ayuda a consolidar una visión compartida basada en la valoración de la diversidad.

Las propuestas convergen en la importancia de diseñar un programa integral (D9) que articule formación docente, participación familiar, recursos adaptados y seguimiento individualizado. Esta visión holística responde a las demandas reales del contexto y refleja un entendimiento profundo de los requerimientos para una inclusión efectiva.

Ítems 9. ¿Cómo percibe la actitud y el compromiso de los padres frente a las iniciativas inclusivas que promueve la escuela?

Datos obtenidos:

D1: Percibo que algunos padres muestran mucho interés y participan activamente en talleres, reuniones y actividades, mientras que otros tienen una actitud más pasiva o limitada por falta de tiempo o recursos.

D2: La mayoría de los padres que participan se comprometen a reforzar los aprendizajes en casa, aunque existe un grupo que no sigue las orientaciones de manera constante.

D3: Algunos padres se muestran motivados y colaborativos, valorando la inclusión y el trabajo conjunto con la escuela; sin embargo, otros parecen no comprender completamente la importancia de su participación.

D4: He notado que la actitud de los padres varía según su disponibilidad y nivel de conocimiento sobre la discapacidad intelectual; los más involucrados ayudan significativamente al progreso de sus hijos.

D5: Algunos padres son muy comprometidos y se esfuerzan por aplicar estrategias inclusivas en casa, mientras que otros solo participan cuando se les solicita de manera directa.

D6: Percibo que la disposición y actitud de los padres mejora cuando reciben orientación clara y seguimiento constante, pero no todos responden de la misma manera.

D7: Algunos padres muestran entusiasmo y apoyo, reforzando las actividades de la escuela, mientras que otros se limitan a recibir información sin involucrarse activamente.

D8: La actitud de los padres suele ser positiva, aunque la participación real depende de factores como tiempo, recursos y comprensión de las iniciativas inclusivas.

D9: En general, algunos padres demuestran compromiso y colaboración activa, apoyando el aprendizaje y la inclusión, pero la participación no es uniforme entre todas las familias.

Análisis:

Los datos evidencian que la actitud y el compromiso de los padres frente a las iniciativas inclusivas promovidas por la escuela presentan una notable variabilidad, lo cual constituye tanto un desafío como un indicador de las diferentes realidades familiares existentes. En términos generales, se observa que la disposición de las familias hacia la inclusión no es homogénea y está influenciada por factores como la disponibilidad de tiempo, los recursos, el nivel de conocimiento y la comprensión del concepto de inclusión.

En primer lugar, se identifica un grupo de padres que manifiesta alto interés y participación (D1, D3, D5). Estos padres asisten a talleres, reuniones y actividades, colaboran con docentes y aplican estrategias inclusivas en el hogar. Su actitud positiva y compromiso contribuyen al progreso académico y socioemocional de sus hijos, además de fortalecer el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia. Este grupo evidencia una comprensión más profunda del valor de la inclusión y del rol que desempeñan en el proceso educativo.

Sin embargo, el análisis revela también la presencia de padres cuya participación es limitada o irregular (D1, D2, D5). En algunos casos, esta actitud se relaciona con factores externos como responsabilidades laborales, falta de tiempo o recursos (D1, D8), lo cual dificulta su asistencia y seguimiento de las iniciativas planteadas. En otros casos, la participación disminuye debido a la falta de constancia en la aplicación de orientaciones enviadas desde la escuela (D2, D7), reflejando una brecha entre la intención y la acción.

Otro aspecto significativo es que existe un grupo de padres con actitud pasiva o escaso involucramiento, motivado por el desconocimiento de la discapacidad intelectual o la falta de comprensión del sentido de la inclusión (D3, D4, D8). Esta falta de claridad genera resistencia o indiferencia, afectando la continuidad y coherencia de las estrategias inclusivas tanto en la escuela como en el hogar. La percepción de los docentes confirma que el compromiso suele ser mayor cuando los padres cuentan con información clara y seguimiento constante (D6), lo que subraya la importancia de las acciones formativas dirigidas a las familias.

Además, se observa que algunos padres muestran una participación reactiva, es decir, se involucran únicamente cuando se les solicita de manera directa o cuando surgen problemas significativos (D5, D7). Este patrón limita el potencial de las prácticas preventivas y afecta la construcción de un acompañamiento sostenido. La actitud y el compromiso de los padres frente a las iniciativas inclusivas se encuentran en un continuo que va desde la participación y colaborativa hasta la mínima o escasa intervención. Esta variabilidad revela la necesidad de fortalecer las estrategias de comunicación, formación y seguimiento dirigidas a las familias, de manera que se reduzcan las brechas existentes y se promueva un compromiso más uniforme. La consolidación de una comunidad educativa verdaderamente inclusiva requiere que las familias comprendan su rol protagónico, se involucren de forma constante y participen activamente en las acciones que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Ítems 10. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar la comunicación y la colaboración entre la escuela y la familia en favor de una inclusión más efectiva?

Datos obtenidos:

D1: Recomiendo establecer canales de comunicación más constantes y accesibles, como grupos de WhatsApp o reuniones periódicas, para que los padres estén informados sobre avances, actividades y necesidades de sus hijos.

D2: Sugiero realizar talleres y capacitaciones regulares para padres, donde se les enseñe cómo reforzar los aprendizajes en casa y comprender la importancia de la inclusión.

D3: Propongo crear reuniones individuales de seguimiento con cada familia, para planificar estrategias personalizadas de apoyo y resolver dudas sobre el progreso de los estudiantes.

D4: Considero importante fomentar la participación de todos los padres mediante actividades escolares conjuntas, invitándolos a involucrarse en proyectos, presentaciones y dinámicas inclusivas.

D5: Recomiendo que la escuela mantenga una retroalimentación constante sobre el desempeño académico y social de los estudiantes, motivando a los padres a colaborar en los procesos de aprendizaje.

D6: Sugiero fortalecer la coordinación escuela-familia mediante comités de seguimiento, planes de acción conjuntos y registros claros de actividades y responsabilidades de cada parte.

D7: Propongo establecer estrategias de comunicación variadas que se adapten a la disponibilidad y recursos de los padres, incluyendo llamadas, mensajes, correos y reuniones presenciales.

D8: Considero útil implementar programas de sensibilización para toda la comunidad educativa, fomentando la colaboración entre escuela y familia.

D9: Recomiendo desarrollar un plan integral que combine capacitación docente, participación familiar, seguimiento personalizado y recursos adaptados.

Análisis:

Los datos muestran que fortalecer la comunicación y la colaboración entre escuela y familia es esencial para avanzar en la inclusión educativa. Se concentran en mejorar los canales de comunicación, promover una participación familiar más activa y establecer mecanismos estructurados que permitan un acompañamiento continuo y efectivo. En cuanto a la comunicación, se enfatiza la necesidad de utilizar medios variados y accesibles que respondan a las realidades y disponibilidades de las familias. se destaca la importancia de implementar talleres y programas de sensibilización que fortalezcan las capacidades de los padres para apoyar el aprendizaje desde el hogar y comprendan la relevancia de su participación en la inclusión educativa.

4.3. Guía de observación directa en el aula

Ítems 1: Observar cómo el docente ajusta las estrategias de enseñanza para atender las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad intelectual, incluyendo ejemplos concretos de actividades o explicaciones.

Tabla 1. Observación del estudiante N°1

Estudiantes	Resultados
E1	La docente utiliza apoyo visual mostrando tarjetas de letras mientras explica el ejercicio de lectura; guía paso a paso y verifica que el estudiante comprenda antes de continuar.
E2	La docente repite la instrucción de forma auditiva y gestual, asegurando que el estudiante comprenda la actividad de matemáticas; utiliza ejemplos cotidianos para reforzar la comprensión.
E3	Se ajusta la explicación usando material manipulativo; el docente permite que el estudiante practique con objetos antes de escribir la respuesta.
E4	Se ofrece apoyo individual con preguntas guiadas, reforzando la participación y aclarando dudas de forma personalizada.
E5	La docente combina explicación visual y verbal; refuerza con elogios y retroalimentación positiva para motivar al estudiante.
E6	Se adapta la actividad de lectura con letras grandes y coloridas; se permite repetir el ejercicio varias veces.
E7	Se utilizan señales gestuales y apoyos auditivos para mantener la atención y comprensión durante la explicación.
E8	La docente divide la actividad en pasos más simples, supervisando cada etapa antes de pasar a la siguiente.
E9	Se refuerza el aprendizaje con ejemplos de la vida diaria, haciendo que el contenido sea más significativo y concreto.
E10	Se ofrece apoyo individual y se adapta el ritmo de la actividad según la comprensión del estudiante.
E11	La docente usa dibujos y objetos concretos para explicar la actividad, asegurando la comprensión del estudiante.
E12	Se permite al estudiante trabajar en pareja con un compañero que lo guíe, reforzando el aprendizaje mediante la colaboración.
E13	Se aplican pausas y repeticiones en la explicación para asegurar que el estudiante pueda seguir la actividad.
E14	Se adapta la instrucción utilizando ejemplos prácticos y materiales manipulativos para que el aprendizaje sea más claro.

E15	La docente combina instrucción verbal y demostración práctica, ajustando la velocidad según el ritmo del estudiante.
E16	Se refuerza la atención con apoyos visuales y elogios frecuentes; se repite la explicación cuando es necesario.
E17	Se permite que el estudiante manipule materiales mientras escucha la explicación, integrando aprendizaje kinestésico.
E18	Se ajusta la instrucción con ejemplos cotidianos y se verifica la comprensión antes de avanzar a la siguiente tarea.
E19	Se combinan estrategias visuales, auditivas y kinestésicas según las necesidades del estudiante.
E20	Se ofrece retroalimentación inmediata y se corrigen errores de forma constructiva, asegurando que el estudiante entienda la actividad.
E21	Utiliza apoyos visuales y manipulativos, repite las instrucciones y refuerza la comprensión con ejemplos concretos.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González.

Análisis:

Se evidencia que la intervención docente se caracteriza por un uso consistente de estrategias diversificadas, orientadas a garantizar la comprensión y participación del estudiante. Se observa una fuerte presencia de apoyos visuales, auditivos y manipulativos, lo que indica un enfoque pedagógico inclusivo centrado en la adaptación de materiales y en la simplificación de instrucciones; utiliza recursos como tarjetas, dibujos, objetos concretos, ejemplos cotidianos, señales gestuales y letras ampliadas, lo que demuestra una planificación didáctica ajustada a las necesidades específicas del estudiante. Estas acciones permiten que el aprendizaje sea más accesible y significativo, favoreciendo la atención sostenida y la construcción gradual de los nuevos conocimientos. Asimismo, las prácticas registradas reflejan un acompañamiento cercano y personalizado. Y guía paso a paso, verifica constantemente la comprensión, adapta el ritmo de trabajo y ofrece retroalimentación inmediata, lo cual promueve la seguridad y motivación del estudiante. También se incorporan estrategias de trabajo colaborativo, repeticiones, pausas estructuradas y demostraciones prácticas, que fortalecen la autonomía y la participación.

Ítems 2. Describir el uso de materiales didácticos accesibles y cómo facilitan la participación de todos los estudiantes.

Tabla 2. Observación del estudiante N°2

Estudiantes	Resultados
E1	Participa en juegos de grupo, sigue las instrucciones de la actividad y responde preguntas con apoyo del docente o compañeros.
E2	Se integra en actividades de lectura compartida; hace comentarios y responde con la guía de sus compañeros.
E3	Trabaja en actividades de matemáticas en pareja, colaborando activamente y siguiendo las indicaciones del grupo.
E4	Participa en dinámicas de arte; comparte materiales y contribuye a las tareas grupales con ayuda ocasional.
E5	Se involucra en actividades de motricidad; sigue las instrucciones y recibe apoyo de un compañero cuando es necesario.
E6	Participa en actividades de lectura y escritura; se muestra motivado y realiza aportes con la guía del docente.
E7	Se integra en juegos cooperativos; sigue reglas y realiza tareas junto con sus compañeros sin aislamiento.
E8	Participa en actividades de ciencia y experimentos; colabora en grupo y sigue instrucciones paso a paso.
E9	Se involucra en dinámicas musicales; canta y realiza movimientos guiados por el docente y compañeros.
E10	Participa en juegos de construcción; comparte materiales y sigue instrucciones con supervisión mínima.
E11	Se integra en actividades grupales de lectura; responde preguntas y comparte ideas con apoyo de un compañero.
E12	Colabora en actividades de arte y manualidades; sigue pasos guiados y contribuye al resultado final del grupo.
E13	Participa en juegos de motricidad fina y gruesa; sigue indicaciones y colabora con compañeros.
E14	Se integra en actividades de matemáticas; solicita ayuda cuando la necesita y comparte con el grupo sus respuestas.
E15	Participa activamente en dinámicas de grupo; responde preguntas y sigue instrucciones con ayuda mínima.
E16	Se involucra en actividades recreativas; coopera con compañeros y acepta guía cuando es necesario.
E17	Participa en juegos educativos; sigue reglas, interactúa con pares y se esfuerza por completar las tareas.
E18	Colabora en actividades de lectura y escritura; comparte materiales y se integra con entusiasmo.

E19	Participa en actividades grupales; realiza tareas con apoyo ocasional de compañeros o docente.
E20	Se integra en juegos cooperativos; sigue instrucciones, comparte materiales y se comunica con los compañeros.
E21	Participa activamente en dinámicas de arte y motricidad; colabora con compañeros y recibe apoyo cuando lo necesita.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

El análisis de la observación evidencia que el uso de materiales didácticos accesibles favorece de manera significativa la participación activa y colaborativa de los estudiantes. Las actividades registradas muestran la presencia de recursos variados como juegos educativos, materiales de arte, objetos manipulativos, instrumentos musicales, tarjetas de lectura y elementos para experimentos sencillos. Estos materiales, al ser tangibles, visuales, coloridos y fáciles de manipular, permiten que los estudiantes comprendan mejor las instrucciones, se involucren en las dinámicas y mantengan la motivación durante las actividades.

Además, la accesibilidad de estos recursos facilita que aquellos con distintas necesidades educativas puedan integrarse sin barreras, ya que los apoyos visuales, manualidades guiadas, juegos cooperativos y herramientas concretas hacen que las tareas sean más claras y funcionales para todos. Asimismo, el uso de materiales accesibles promueve la interacción entre pares y fortalece el aprendizaje colaborativo. La constante participación en parejas o grupos indica que estos recursos posibilitan un entorno inclusivo donde los estudiantes comparten, dialogan y se apoyan mutuamente para alcanzar los objetivos de cada actividad. La combinación de lectura compartida, juegos de motricidad, experimentos, actividades musicales y dinámicas recreativas demuestra que los materiales no solo facilitan la comprensión, sino que también impulsan el desarrollo social, comunicativo y emocional.

Ítems 3. Observar y narrar cómo los estudiantes con discapacidad intelectual se integran y participan en las actividades junto con sus compañeros.

Tabla 3. Observación del estudiante N°3

Estudiantes	Resultados
E1	Participa activamente en actividades grupales con apoyo verbal del docente. Se muestra motivado al compartir tareas con sus compañeros y sigue instrucciones sencillas.
E2	Se integra en los juegos y dinámicas colectivas con ayuda de sus pares. Muestra buena disposición y responde positivamente a la colaboración del grupo.
E3	Demuestra entusiasmo en actividades artísticas y recreativas. Sus compañeros lo incluyen de forma natural, lo que fortalece su confianza y socialización.
E4	Aunque al inicio es reservado, se une a las actividades con apoyo del docente. Sus compañeros lo animan a participar y celebran sus logros.
E5	Participa en tareas colectivas, especialmente en actividades prácticas. Se evidencia que disfruta trabajar acompañado y se esfuerza por seguir el ritmo del grupo.
E6	Interactúa de manera respetuosa con sus compañeros. Se integra en las actividades de grupo con acompañamiento y recibe apoyo afectivo constante.
E7	Toma parte en dramatizaciones y juegos didácticos. Se comunica con gestos y palabras simples, siendo aceptado con empatía por sus pares.
E8	Requiere guía para participar, pero responde positivamente cuando se le asignan funciones específicas dentro del grupo. Se esfuerza por cumplirlas.
E9	Se muestra activo en juegos cooperativos y actividades de lectura compartida. El grupo le brinda ayuda y lo anima durante el desarrollo de las tareas.
E10	Participa con apoyo constante del docente y compañeros. Muestra avances en la expresión verbal y en la interacción social.
E11	Disfruta de las actividades grupales y busca participar voluntariamente. Sus compañeros reconocen sus aportes y lo motivan a continuar.
E12	Se observa su inclusión en dinámicas grupales con ayuda del docente. Muestra entusiasmo al trabajar con materiales visuales o manipulativos.

E13	Participa activamente en el trabajo en equipo y en juegos colaborativos. Presenta buena relación con los compañeros y demuestra actitud positiva.
E14	Interactúa con apoyo del docente; sus compañeros lo ayudan a comprender instrucciones y le dan oportunidades para participar.
E15	Se involucra en todas las actividades del aula. Se destaca por su espíritu colaborativo y disposición para apoyar a otros compañeros.
E16	Participa con agrado en tareas grupales. Necesita orientación adicional, pero demuestra interés por cooperar y compartir con sus pares.
E17	Interviene en actividades de aprendizaje en grupo con entusiasmo. Se evidencia aceptación y apoyo mutuo entre él y sus compañeros.
E18	Se integra plenamente en las actividades colectivas. Su participación es constante y mantiene comunicación fluida con sus pares.
E19	Se observa participación parcial en actividades; requiere estímulo del docente para involucrarse. Aun así, responde positivamente al trabajo colaborativo.
E20	Participa de manera activa en los juegos grupales y en las actividades de aula. Se comunica con sus compañeros y demuestra progreso en la interacción.
E21	Se muestra completamente integrado en el grupo. Participa, colabora y se relaciona con naturalidad, reflejando un proceso de inclusión exitoso.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

El registro evidencia que los estudiantes con discapacidad intelectual logran integrarse en las actividades grupales cuando reciben apoyo docente y acompañamiento de sus compañeros. Su participación se fortalece mediante instrucciones claras, guías verbales, actividades prácticas y el uso de materiales visuales, lo que les permite incorporarse con mayor seguridad y confianza. Estas estrategias favorecen su motivación, la interacción social y el desarrollo de habilidades comunicativas, especialmente en quienes requieren una orientación más estructurada. Asimismo, el ambiente colaborativo del aula desempeña un rol clave en la inclusión.

La empatía, el estímulo y la aceptación por parte del grupo facilitan que incluso los estudiantes inicialmente reservados se integren progresivamente. La dinámica de cooperación convierte las diferencias en oportunidades para fortalecer el respeto y el trabajo en equipo.

Ítems 4. Analizar las formas de apoyo, colaboración y relaciones positivas que se establecen entre los estudiantes con y sin discapacidad intelectual.

Tabla 4. Observación del estudiante N°4

Estudiantes	Resultados
E1	Participa en actividades en grupo; su compañero sin discapacidad le ayuda a entender las instrucciones y lo motiva a participar.
E2	Muestra colaboración al recibir apoyo de sus pares y agradece la ayuda; se involucra activamente en juegos grupales.
E3	Trabaja junto con compañeros sin discapacidad en tareas de lectura; se observa que ambos intercambian ideas y corrigen errores juntos.
E4	Mantiene comunicación positiva con sus compañeros; recibe apoyo en actividades de escritura y participa en discusiones de grupo.
E5	Se integra en dinámicas de juego cooperativo; compañeros lo guían y refuerzan las instrucciones paso a paso.
E6	Recibe asistencia en actividades de matemáticas de un compañero más avanzado; muestra disposición para colaborar con otros.
E7	Comparte materiales y recursos con compañeros; participa en la resolución de problemas en grupo con ayuda ocasional.
E8	Colabora en tareas grupales, aportando ideas; los compañeros sin discapacidad le explican conceptos que no entiende.
E9	Muestra interés por aprender de sus compañeros y acepta sugerencias; participa de manera activa en actividades grupales.
E10	Recibe apoyo en actividades de coordinación motriz; se observa interacción positiva y respeto mutuo con compañeros.
E11	Participa en actividades lúdicas con compañeros sin discapacidad; intercambia ideas y recibe retroalimentación constructiva.
E12	Muestra cooperación en actividades de arte; los compañeros lo animan y le ofrecen orientación cuando es necesario.

E13	Interactúa con entusiasmo en dinámicas de grupo; acepta ayuda de sus compañeros y comparte sus logros.
E14	Se observa colaboración durante ejercicios de lectura; recibe apoyo y refuerza la comunicación con compañeros.
E15	Participa activamente en actividades grupales; compañeros sin discapacidad le explican pasos y refuerzan su comprensión.
E16	Muestra disposición para ayudar a otros; establece relaciones positivas y trabaja en equipo de manera respetuosa.
E17	Colabora en juegos y actividades didácticas; los compañeros le guían y refuerzan las instrucciones.
E18	Interactúa con compañeros de manera respetuosa; recibe apoyo y mantiene relaciones amistosas en el aula.
E19	Participa en actividades cooperativas; sus compañeros lo motivan y le ofrecen ayuda cuando es necesario.
E20	Se involucra en dinámicas grupales y acepta apoyo de otros estudiantes; muestra actitudes positivas de colaboración.
E21	Comparte ideas y recursos con compañeros; recibe orientación y refuerzos positivos de sus pares sin discapacidad.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

Los resultados muestran que la interacción entre estudiantes con y sin discapacidad intelectual se caracteriza por una dinámica de apoyo mutuo, colaboración constante y relaciones positivas que fortalecen la inclusión dentro del aula. Los estudiantes sin discapacidad asumen un rol activo al ofrecer explicaciones, guiar instrucciones, compartir materiales y motivar a sus compañeros, lo que facilita la comprensión de las actividades y promueve una participación más segura.

Este tipo de apoyo se observa tanto en actividades académicas como lectura, escritura y matemáticas como en dinámicas lúdicas, artísticas y de coordinación motriz, donde la guía paso a paso y la retroalimentación constructiva se convierten en herramientas clave para el aprendizaje compartido. A su vez, los estudiantes con discapacidad intelectual muestran apertura para recibir ayuda, disposición para colaborar y entusiasmo por integrarse en las tareas grupales. La reciprocidad se

evidencia cuando estos también aportan ideas, comparten materiales y celebran los logros de sus compañeros, fortaleciendo así las relaciones de respeto y empatía. Esta interacción positiva genera un ambiente de aula inclusivo, en el que la cooperación se convierte en un puente para la participación significativa.

Ítems 5. Describir las acciones del docente para fomentar un clima de respeto, inclusión, empatía y seguridad emocional dentro del aula.

Tabla 5. Observación del estudiante N°5

Estudiantes	Resultados
E1	El docente utiliza un lenguaje amable y positivo; reconoce los logros del estudiante y refuerza su autoestima.
E2	Fomenta la participación de todos, invitando a cada estudiante a expresar sus ideas y respetando sus tiempos de respuesta.
E3	Promueve el apoyo entre compañeros y la colaboración, reforzando la empatía y la ayuda mutua.
E4	Utiliza elogios específicos y retroalimentación constructiva para fortalecer la confianza y motivación del estudiante.
E5	Mantiene un ambiente ordenado y seguro, donde se valora la opinión de todos y se evita cualquier tipo de burla o discriminación.
E6	Facilita actividades grupales donde todos participan, destacando la importancia de respetar las diferencias y aprender juntos.
E7	Reacciona de manera calmada ante conflictos, enseñando estrategias de resolución pacífica y fomentando la empatía.
E8	Escucha activamente a cada estudiante y se asegura de que todos comprendan las instrucciones y se sientan incluidos.
E9	Promueve la autonomía respetando los ritmos de aprendizaje individuales y celebrando pequeños logros de manera pública.
E10	Refuerza comportamientos positivos mediante dinámicas de reconocimiento y motivación, evitando la crítica destructiva.
E11	Incluye a estudiantes con discapacidad intelectual en todas las actividades, asegurando su participación efectiva y respetuosa.
E12	Utiliza técnicas de mediación entre compañeros para resolver desacuerdos, reforzando la comunicación asertiva.
E13	Refuerza la inclusión destacando los aportes de cada estudiante y mostrando respeto hacia las diferencias individuales.
E14	Fomenta un ambiente de confianza emocional donde los estudiantes sienten seguridad para expresarse libremente.

E15	Ajusta la retroalimentación según la necesidad del estudiante, priorizando el aprendizaje positivo y la motivación.
E16	Se asegura de que todos los estudiantes se sientan escuchados y valorados, promoviendo el respeto mutuo.
E17	Promueve la cooperación y el trabajo en equipo, destacando la importancia de ayudar y apoyar a los compañeros.
E18	Fomenta la empatía mediante actividades donde los estudiantes deben ponerse en el lugar del otro.
E19	Mantiene un lenguaje inclusivo y positivo, evitando comparaciones que puedan afectar la autoestima.
E20	Refuerza comportamientos adecuados con reconocimiento verbal y gestos de apoyo, creando un clima seguro y motivador.
E21	Integra actividades de socialización inclusiva, promoviendo el respeto, la colaboración y la aceptación de la diversidad.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

Las observaciones muestran que el docente desempeña un papel fundamental en la creación de un clima de aula basado en el respeto, la inclusión, la empatía y la seguridad emocional. A lo largo de las interacciones, se evidencia un uso constante de lenguaje positivo, elogios específicos y retroalimentación constructiva, lo que contribuye a fortalecer la autoestima de los estudiantes y motivarlos a participar. Se promueve una comunicación respetuosa, escucha activa y valida las ideas de cada estudiante, garantizando que todos se sientan valorados y tomados en cuenta. Además, ajusta las instrucciones y la retroalimentación a los ritmos individuales, promoviendo autonomía sin generar presión, lo que favorece un entorno emocionalmente seguro.

Otro aspecto significativo es la intencionalidad de la maestra en fomentar la colaboración y la empatía entre pares. Se observan acciones dirigidas a promover la ayuda mutua, la resolución pacífica de conflictos, la mediación entre compañeros y la participación equitativa en todas las actividades. El docente integra de manera natural a los estudiantes con discapacidad intelectual, asegurando su participación plena y respetuosa, e impulsando dinámicas grupales donde se valore la

diversidad. De este modo, se fortalece un clima escolar en el que las diferencias se convierten en oportunidades para aprender, convivir y desarrollar habilidades socioemocionales esenciales, consolidando un ambiente inclusivo y respetuoso para todos.

Ítems 6. Observar cómo se aplican ajustes razonables o modificaciones al currículo para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Tabla 6. Observación del estudiante N°6

Estudiantes	Resultados
E1	Se adapta las actividades reduciendo la cantidad de ejercicios y utilizando materiales visuales (imágenes y colores) para reforzar la comprensión.
E2	Se aplican ajustes en el tiempo de ejecución de tareas; se le brinda apoyo individual y se utilizan tarjetas con pictogramas para reforzar conceptos básicos.
E3	Recibe instrucciones simplificadas y acompañamiento durante las actividades. El docente emplea recursos concretos y ejemplos prácticos.
E4	Se observa adaptación en los contenidos mediante actividades manipulativas. El docente permite respuestas orales cuando escribir representa dificultad.
E5	Las actividades se ajustan según su nivel de comprensión. Se usan juegos educativos y refuerzos positivos para mantener la atención.
E6	Se modifica la complejidad de los ejercicios y ofrece explicaciones individuales; utiliza material visual complementario.
E7	Se aplican estrategias diferenciadas, como el uso de cuentos ilustrados y canciones para reforzar la lectura y pronunciación de palabras.
E8	Requiere mayor apoyo en la comprensión de instrucciones; el docente le proporciona fichas adaptadas y tiempo adicional para completar tareas.
E9	Se adapta la forma de evaluación mediante actividades orales y observación del desempeño, en lugar de pruebas escritas.
E10	El docente utiliza material sensorial y pictórico para facilitar la asociación de conceptos. Se reduce la carga de trabajo según su ritmo.

E11	Se implementan apoyos visuales, repeticiones y supervisión constante. El docente prioriza objetivos esenciales del currículo.
E12	Se ajustan los contenidos con actividades prácticas de motricidad fina y juegos de asociación, adaptadas a su nivel de comprensión.
E13	El docente aplica adaptaciones metodológicas, como explicaciones paso a paso y uso de material manipulativo. Se fomenta el aprendizaje por imitación.
E14	Presenta un plan individualizado que incluye actividades cortas, pictogramas y acompañamiento visual. Se observa un seguimiento constante.
E15	Se promueven adaptaciones curriculares no significativas mediante el uso de estrategias multisensoriales para mejorar la comprensión.
E16	Se brinda instrucciones simplificadas, repite consignas y ofrece ejemplos concretos para garantizar la comprensión del estudiante.
E17	Se evidencian ajustes metodológicos: uso de objetos reales, refuerzo positivo y material didáctico adaptado al nivel cognitivo.
E18	Recibe apoyo adicional en lectoescritura con guías simplificadas; el docente adapta la evaluación al desempeño individual.
E19	Se aplican modificaciones en las tareas escritas, priorizando la participación verbal y el trabajo cooperativo.
E20	Se ajusta el ritmo de enseñanza y utiliza apoyos visuales permanentes en el pizarrón y en las mesas de trabajo.
E21	Se observan adaptaciones curriculares personalizadas y acompañamiento directo; el estudiante demuestra avances sostenidos con apoyo visual y oral.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

La observación destaca que la docente aplica ajustes razonables que facilitan el acceso al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Entre las estrategias más frecuentes destacan la simplificación de instrucciones, la reducción de la complejidad de las tareas, el uso de apoyos visuales como pictogramas e imágenes, y la incorporación de materiales manipulativos y multisensoriales. También se permite la participación a través de respuestas orales o actividades prácticas cuando la escritura representa una barrera, lo que evidencia una flexibilización curricular que se adapta a los ritmos y niveles de comprensión de cada estudiante.

Estas acciones contribuyen a que los estudiantes puedan involucrarse de manera activa y significativa en el proceso educativo. Asimismo, ofrece acompañamiento individualizado, ajusta el tiempo de ejecución de las tareas y refuerza la comprensión mediante ejemplos concretos, repeticiones y supervisión constante. En algunos casos se implementan planes individualizados y adaptaciones metodológicas como cuentos ilustrados, canciones y material sensorial, lo que promueve avances en habilidades cognitivas, comunicativas y motoras.

Ítems 7. Analizar la interacción y coordinación del docente con personal de apoyo, terapeutas o asistentes, para atender las necesidades específicas de los estudiantes.

Tabla 8. Observación del estudiante N°8

Estudiantes	Resultados
E1	Se coordina con el asistente para reforzar ejercicios de lectura y asegura que las instrucciones sean comprendidas por el estudiante.
E2	Colabora con la terapeuta del lenguaje para adaptar actividades de comunicación, siguiendo indicaciones específicas para mejorar la expresión verbal.
E3	Se comunica con el personal de apoyo para planificar tareas personalizadas, supervisando su ejecución paso a paso.
E4	Coordina con el asistente para realizar ajustes en actividades de matemáticas y refuerzos individuales según el ritmo del estudiante.
E5	Trabaja junto al terapeuta ocupacional para adaptar ejercicios motrices y asegurar la participación del estudiante en todas las actividades.
E6	Solicita orientación al personal de apoyo sobre estrategias específicas de enseñanza para reforzar habilidades cognitivas y sociales.
E7	Mantiene comunicación constante con el asistente de aula para verificar avances y ajustar tareas según la necesidad del estudiante.
E8	Integra las recomendaciones de la terapeuta en actividades grupales y refuerzos individuales para favorecer el aprendizaje.
E9	Coordina con personal de apoyo para supervisar la correcta realización de actividades y brindar ayuda inmediata cuando es necesario.

E10	Colabora con terapeutas en sesiones conjuntas dentro del aula, adaptando materiales y estrategias según las necesidades del estudiante.
E11	Consulta con el asistente sobre dificultades observadas y ajusta las instrucciones para mejorar la comprensión y desempeño.
E12	Trabaja junto a los terapeutas de lenguaje y motricidad para asegurar que el estudiante reciba apoyo integral y personalizado.
E13	Mantiene coordinación con personal de apoyo en la planificación de actividades grupales e individuales, asegurando inclusión efectiva.
E14	Se comunica con los especialistas para implementar estrategias específicas de refuerzo académico y socioemocional.
E15	Coordina con el asistente en la organización de materiales y en la guía de los estudiantes durante actividades prácticas.
E16	Recibe retroalimentación del personal de apoyo para ajustar la enseñanza y atender de manera individualizada cada necesidad.
E17	Integra sugerencias de los terapeutas en la planificación diaria de actividades, garantizando participación y aprendizaje.
E18	Mantiene reuniones periódicas con personal de apoyo para evaluar avances y definir estrategias inclusivas específicas.
E19	Trabaja de manera conjunta con terapeutas y asistentes, supervisando la ejecución de actividades y reforzando aprendizajes.
E20	Coordina apoyos y adaptaciones con personal especializado para asegurar que el estudiante pueda participar plenamente en clase.
E21	Ajusta actividades y materiales siguiendo recomendaciones del personal de apoyo, fomentando la autonomía y participación del estudiante.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

Se revela que la coordinación e interacción del docente con el personal de apoyo, terapeutas y asistentes constituye un componente clave para atender de manera efectiva las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se evidencia una comunicación constante y estructurada, en la que se planifican tareas personalizadas, se ajustan instrucciones y se integran estrategias recomendadas por especialistas en lenguaje, motricidad y apoyo educativo.

Esta colaboración permite que los estudiantes reciban un acompañamiento individualizado, favoreciendo la comprensión, la ejecución correcta de actividades y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y motrices dentro del aula.

Asimismo, la práctica conjunta entre docente y personal especializado asegura una implementación coherente de adaptaciones curriculares y refuerzos específicos. Se observan reuniones periódicas, supervisión compartida de actividades y retroalimentación constante, lo que garantiza que cada intervención sea pertinente y adaptada al ritmo del estudiante. Esta coordinación también fortalece la inclusión, ya que facilita la participación plena de los estudiantes en dinámicas grupales e individuales, promueve la autonomía y asegura que las estrategias pedagógicas sean consistentes, efectivas y sostenibles en el tiempo.

Ítems 8. Observar y describir cómo el docente reconoce y valora los avances y esfuerzos de los estudiantes con discapacidad intelectual, tanto individuales como colectivos.

Tabla 8. Observación del estudiante N°8

Estudiantes	Resultados
E1	Se felicita al estudiante por completar correctamente una actividad de lectura, destacando su esfuerzo individual.
E2	Se reconoce públicamente el progreso en matemáticas durante la actividad grupal, motivando al estudiante a seguir participando.
E3	El docente da elogios específicos al estudiante cuando logra resolver problemas de manera independiente.
E4	Se valora la participación activa del estudiante en actividades de arte, destacando su creatividad y perseverancia.
E5	Se reconoce la mejora en coordinación motriz y celebra los logros en actividades de movimiento y juegos grupales.
E6	Se refuerza la autonomía del estudiante en lectura y escritura, destacando cada avance y esfuerzo realizado.
E7	Se felicita tanto al estudiante como a su compañero por la colaboración exitosa en actividades grupales.
E8	Se valora públicamente la participación en experimentos de ciencias, reconociendo tanto la iniciativa individual como la cooperación en grupo.
E9	Se señala los logros del estudiante en comprensión lectora y refuerza la motivación para continuar aprendiendo.

E10	Se reconocen los esfuerzos en la participación de juegos cooperativos, fomentando la inclusión y el trabajo en equipo.
E11	Se felicita al estudiante por aplicar correctamente estrategias de escritura, resaltando su progreso y constancia.
E12	Se valoran los avances en actividades artísticas, destacando la creatividad y el esfuerzo del estudiante dentro del grupo.
E13	Se reconoce públicamente la participación en dinámicas grupales, reforzando la autoestima y la motivación del estudiante.
E14	El docente felicita al estudiante por completar actividades matemáticas con éxito, valorando el esfuerzo individual.
E15	Se celebra el progreso en habilidades sociales y la cooperación con compañeros durante la actividad de grupo.
E16	El docente da retroalimentación positiva por la participación activa en lectura, escritura y juegos educativos.
E17	Se valora la mejora en atención y comprensión de instrucciones, destacando tanto los logros individuales como los grupales.
E18	Se reconoce la participación constante en actividades grupales y refuerza la perseverancia del estudiante.
E19	Se felicita al estudiante por aplicar correctamente estrategias de aprendizaje adaptadas, promoviendo la motivación.
E20	Se reconoce públicamente la participación en actividades cooperativas, reforzando el sentido de inclusión y pertenencia.
E21	Se celebra los avances en habilidades cognitivas y sociales, destacando el esfuerzo individual y la cooperación con el grupo.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

Se reconoce y valora de manera constante los avances y esfuerzos de los estudiantes con discapacidad intelectual, tanto a nivel individual como colectivo. Se observan elogios específicos y felicitaciones dirigidas a logros académicos, artísticos, motrices y sociales, destacando la constancia, creatividad y autonomía de cada estudiante. Esta práctica no solo refuerza la motivación intrínseca, sino que también genera un clima positivo en el aula, donde los estudiantes se sienten valorados y estimulados a participar activamente en las actividades.

Asimismo, el reconocimiento se extiende al trabajo en grupo, celebrando la colaboración, la cooperación y la inclusión entre pares. La valoración de los logros colectivos fortalece la interacción social y el sentido de pertenencia al grupo, promoviendo actitudes de respeto y apoyo mutuo. Esta estrategia pedagógica demuestra que la retroalimentación positiva y la celebración de los esfuerzos constituyen un elemento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, incentivando tanto la participación como la perseverancia en el aprendizaje.

Ítems 7. Identificar evidencias de comunicación, seguimiento o retroalimentación entre la escuela y las familias sobre el progreso y necesidades de los estudiantes.

Tabla 7. Observación del estudiante N°7

Estudiantes	Observación directa en aula
E1	Se observa que la docente mantiene comunicación constante con los padres mediante WhatsApp y reuniones periódicas, informando avances en lectura y escritura.
E2	La docente envía informes semanales sobre tareas y desempeño en matemáticas, permitiendo seguimiento desde casa.
E3	Se evidencia retroalimentación individual a los padres sobre las dificultades del estudiante, con sugerencias para reforzar aprendizajes.
E4	La docente realiza llamadas y mensajes para informar sobre el comportamiento y participación en actividades grupales.
E5	Se observan notas en el cuaderno de comunicación entre docente y familia, detallando avances en coordinación motriz y autonomía.
E6	La escuela organiza reuniones de seguimiento donde los padres reciben orientación sobre cómo apoyar en casa los aprendizajes de su hijo.
E7	Se mantiene contacto frecuente con padres a través de mensajes y reuniones para informar sobre tareas de lectura y actividades grupales.
E8	La docente proporciona retroalimentación sobre la participación en experimentos y proyectos, incluyendo recomendaciones para reforzar aprendizajes en casa.
E9	Se observan informes individuales que se entregan a los padres, detallando logros y áreas a mejorar.
E10	La docente coordina con las familias el refuerzo de habilidades sociales y colaboración en dinámicas grupales.

E11	Se evidencia comunicación activa sobre progreso en escritura y comprensión, incluyendo orientación para actividades de refuerzo.
E12	La escuela organiza talleres para padres y entrega recomendaciones específicas para mejorar la participación y autonomía de sus hijos.
E13	Se observa contacto constante mediante notas, llamadas y reuniones sobre avances y necesidades individuales del estudiante.
E14	La docente informa a los padres sobre desempeño en matemáticas y participación en actividades cooperativas, con sugerencias para apoyar desde casa.
E15	Se evidencia retroalimentación regular sobre conducta, participación y logros académicos, fortaleciendo la alianza escuela-familia.
E16	La docente mantiene seguimiento individualizado y comunica a los padres estrategias de refuerzo para lectura y escritura.
E17	Se observan reuniones periódicas con padres, donde se discuten avances y se planifican estrategias conjuntas.
E18	La docente envía informes sobre logros y dificultades en actividades grupales y tareas individuales, solicitando apoyo familiar.
E19	Se evidencia comunicación constante mediante cuaderno de tareas, mensajes y llamadas para informar sobre progreso y necesidades.
E20	La docente proporciona retroalimentación sobre habilidades sociales y académicas, destacando logros y estrategias para reforzar en casa.
E21	Se observan evidencias de seguimiento continuo, reuniones y orientación a padres sobre participación, aprendizajes y apoyo necesario.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

Se mantiene una comunicación constante y sistemática con las familias, utilizando diversos canales como WhatsApp, llamadas, notas en cuadernos y reuniones periódicas. Esta estrategia permite informar sobre avances académicos, conductuales y socioemocionales, así como ofrecer orientación para reforzar los aprendizajes desde casa.

La retroalimentación se realiza de manera individualizada, destacando logros, señalando áreas de mejora y proporcionando sugerencias concretas para apoyar al estudiante, lo que fortalece la corresponsabilidad entre escuela y familia. Asimismo, se evidencia un seguimiento estructurado que incluye informes semanales, talleres para padres y planificación conjunta de estrategias de refuerzo. Esta práctica favorece la participación activa de las familias en el proceso educativo, asegura un acompañamiento continuo y contribuye a la detección temprana de necesidades específicas.

Ítems 9. Identificar evidencias de comunicación, seguimiento o retroalimentación entre la escuela y las familias sobre el progreso y necesidades de los estudiantes.

Tabla 9. Observación del estudiante N°9

Estudiantes	Observación detallada
E1	Se observa que la docente mantiene comunicación constante con la madre a través del cuaderno de tareas, donde se registran notas sobre avances y aspectos a reforzar.
E2	La familia participa activamente en reuniones y responde a los mensajes enviados por la docente, evidenciando seguimiento continuo del aprendizaje.
E3	La comunicación se da principalmente por medio de WhatsApp; la madre consulta frecuentemente sobre el progreso académico y las adaptaciones necesarias.
E4	Se observa una comunicación intermitente con la familia; la docente deja observaciones escritas para informar sobre conducta y desempeño, aunque no siempre hay respuesta.
E5	La docente realiza llamadas telefónicas a la madre para informar sobre avances en lectura y socialización; se evidencia compromiso familiar.
E6	Se intercambian mensajes escritos entre la docente y el acudiente en el cuaderno, lo que permite mantener un control del progreso del estudiante.
E7	La familia participa en reuniones escolares y talleres sobre inclusión; la docente informa sobre los logros del niño mediante informes breves.
E8	La comunicación con la familia se da de forma ocasional; la docente anota recomendaciones específicas para reforzar aprendizajes en casa.

E9	El docente mantiene registro de los avances del estudiante y lo comunica mensualmente a los padres, quienes muestran disposición para apoyar.
E10	Se observa retroalimentación escrita en el cuaderno y verbal en reuniones; los padres muestran interés por mejorar las estrategias de apoyo en casa.
E11	La docente utiliza medios digitales para compartir fotografías y comentarios sobre actividades; se evidencia interés familiar en el seguimiento.
E12	Hay evidencia de comunicación fluida mediante reuniones y notas informativas; los padres consultan sobre el comportamiento y progreso académico.
E13	La comunicación es esporádica; el docente informa cuando se presentan dificultades de conducta o atención, buscando orientación familiar.
E14	Se observa intercambio de información entre la maestra y la familia durante las entregas de tareas y reuniones breves al finalizar la jornada.
E15	La familia mantiene contacto regular con la docente para conocer avances en lectoescritura; se evidencia colaboración mutua.
E16	El docente registra observaciones en la libreta y conversa personalmente con el padre en actividades escolares, garantizando retroalimentación constante.
E17	Se evidencia comunicación directa en reuniones de grupo y a través de mensajes de texto; la familia responde positivamente a las orientaciones recibidas.
E18	La docente utiliza informes de seguimiento trimestrales donde comunica los progresos y dificultades del estudiante; los padres firman y devuelven los documentos.
E19	La comunicación es limitada por factores de disponibilidad de los padres, aunque la docente deja observaciones periódicas en el cuaderno.
E20	Se mantiene comunicación verbal frecuente con los acudientes al recoger al estudiante; se abordan temas de comportamiento y desempeño.
E21	La docente establece un canal continuo de comunicación con la familia mediante reuniones y reportes, evidenciando una relación colaborativa sólida.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

Se evidencia que la docente mantiene un esfuerzo constante por establecer comunicación y retroalimentación con las familias, utilizando distintos canales; estas estrategias permiten registrar avances, dificultades y recomendaciones específicas para reforzar los aprendizajes en casa, fomentando la corresponsabilidad entre escuela y familia. En muchos casos, la familia participa activamente, mostrando disposición y seguimiento constante, lo que refuerza la efectividad de las intervenciones educativas y asegura la continuidad del aprendizaje fuera del aula. No obstante, se observa cierta variabilidad en la respuesta familiar; mientras algunas familias participan de manera regular y responden a las orientaciones, otras muestran comunicación intermitente o limitada por factores de disponibilidad.

Ítems 10. Describir las estrategias y dinámicas de trabajo en equipo que promueven la integración social y académica de todos los estudiantes en el aula.

Tabla 10. Observación del estudiante N°10

Estudiantes	Resultados
E1	Participa en actividades grupales donde se asignan roles específicos, promoviendo colaboración y apoyo entre compañeros.
E2	Se integra en juegos cooperativos de lectura y escritura, compartiendo materiales y aportando ideas al grupo.
E3	Trabaja en equipo durante actividades de matemáticas, resolviendo problemas junto a compañeros sin discapacidad.
E4	Se involucra en dinámicas de arte en grupo, intercambiando ideas y aprendiendo de sus compañeros.
E5	Participa en juegos de coordinación motriz donde se fomenta la cooperación y el respeto de turnos.
E6	Colabora en proyectos grupales, siguiendo instrucciones conjuntas y apoyando a compañeros que lo necesitan.
E7	Se observa interacción positiva durante actividades grupales de ciencias, promoviendo la participación de todos.
E8	Participa en dinámicas de resolución de problemas en equipo, respetando opiniones y fomentando la inclusión.

E9	Trabaja junto a compañeros en experimentos y proyectos, aprendiendo y compartiendo conocimientos.
E10	Participa en juegos cooperativos donde cada miembro del grupo aporta y se fomenta la integración.
E11	Colabora en actividades de lectura grupal, apoyando a compañeros y aceptando ayuda cuando la necesita.
E12	Se involucra en dinámicas de arte y manualidades, compartiendo materiales y trabajando en equipo.
E13	Participa activamente en juegos educativos grupales, respetando reglas y promoviendo inclusión.
E14	Trabaja en equipo en actividades matemáticas, colaborando y reforzando aprendizajes entre pares.
E15	Se integra en dinámicas grupales de motricidad fina y gruesa, apoyando y recibiendo apoyo de compañeros.
E16	Colabora en proyectos grupales de ciencias y lectura, promoviendo la cooperación y participación activa.
E17	Participa en juegos y actividades grupales, fomentando la integración social y académica de todos los estudiantes.
E18	Trabaja en actividades cooperativas donde se asignan roles, reforzando la inclusión y aprendizaje compartido.
E19	Participa en dinámicas de equipo, compartiendo responsabilidades y ayudando a compañeros con mayores dificultades.
E20	Colabora en actividades artísticas y lúdicas en grupo, promoviendo integración y cooperación.
E21	Se involucra en actividades grupales, respetando turnos, compartiendo materiales y reforzando la inclusión social y académica.

Fuente. Ojo, Y. (2025) Observación directa en el aula, escuela Antonio González

Análisis:

El análisis de las observaciones revela que las estrategias de trabajo en equipo en el aula están diseñadas para fomentar tanto la integración social como académica de todos los estudiantes. Las actividades grupales incluyen juegos cooperativos, proyectos de lectura, matemáticas, ciencias y dinámicas artísticas, donde se asignan roles específicos que permiten a cada estudiante aportar y colaborar según sus habilidades.

Esta estructuración facilita la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes reciben apoyo de sus compañeros y, a su vez, pueden contribuir al trabajo grupal, promoviendo la inclusión y fortaleciendo la confianza y autonomía dentro del grupo.

Asimismo, se evidencia que la interacción entre pares promueve el respeto mutuo, la cooperación y la resolución conjunta de problemas, creando un ambiente de aprendizaje colaborativo. Los estudiantes aprenden a valorar las diferencias, compartir recursos y turnos, y a reforzar los conocimientos mediante la cooperación. La integración se da de manera natural, ya que las dinámicas fomentan la participación equitativa y el reconocimiento de los aportes individuales y colectivos, logrando que todos los estudiantes se sientan incluidos y comprometidos con los objetivos académicos y sociales del aula.

CONCLUSIONES

Después de haber presentado los análisis y discusiones de los resultados, se exponen las siguientes conclusiones, para dar respuesta a la pregunta y a los objetivos de la investigación:

- Los hallazgos obtenidos permitieron responder de manera fundamentada la pregunta principal de investigación, así como dar cumplimiento a los objetivos específicos, los cuales se orientaron a identificar estrategias y barreras de colaboración, describir el impacto de la participación familiar y proponer acciones que fortalezcan este vínculo en beneficio del desarrollo de los estudiantes.
- En primer lugar, el análisis de los datos demostró que la colaboración entre la escuela y la familia influye de manera directa y significativa en la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este hallazgo responde de forma precisa la pregunta central del estudio.
- La evidencia recopilada muestra que los estudiantes que reciben un acompañamiento adecuado desde el hogar presentan avances visibles en su desempeño académico, mayores niveles de seguridad emocional y una participación más activa en las dinámicas escolares.
- Los padres señalaron que dedican tiempo a reforzar tareas, a practicar habilidades básicas, a establecer rutinas de estudio y a fortalecer hábitos de autonomía. Estas acciones no solo complementan la labor docente, sino que también permiten una adaptación más fluida al entorno escolar, lo que contribuye a que los estudiantes se integren de manera natural en actividades grupales y cooperativas.

- Del mismo modo, las entrevistas con docentes revelaron que el trabajo colaborativo con las familias es un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual. Los educadores destacaron que el acompañamiento familiar facilita la comprensión y aplicación de estrategias pedagógicas de apoyo, permite identificar de forma temprana necesidades específicas y favorece la continuidad del proceso formativo fuera de la escuela.
- No obstante, también señalaron que la falta de participación estable y constante por parte de algunas familias constituye una de las principales dificultades para mantener un proceso inclusivo efectivo, pues limita la retroalimentación, la implementación de recomendaciones y la coherencia entre lo que se trabaja en casa y lo que se desarrolla en el aula.
- En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las estrategias de colaboración y las principales barreras que dificultan el trabajo conjunto, el estudio permitió reconocer que la institución aplica diversas acciones para fomentar la participación familiar. Entre estas destacan el uso de cuadernos de comunicación, mensajes por WhatsApp, reuniones periódicas, talleres formativos, entrega de informes descriptivos y encuentros breves en horarios de entrada y salida.
- Los padres valoraron estos mecanismos, pues les permiten mantenerse informados sobre el progreso académico y socioemocional de sus hijos y les ofrecen orientaciones claras para reforzar aprendizajes desde casa. Asimismo, reconocen que la comunicación constante con los docentes les ayuda a tomar decisiones más informadas y a sentirse acompañados en el proceso educativo.

- Sin embargo, también fueron identificadas barreras significativas que afectan la efectividad de la colaboración. La mayoría de los padres mencionó que la falta de tiempo debido a responsabilidades laborales limita su disponibilidad para participar de manera más activa en actividades escolares, reuniones o talleres. Además, se evidenció que algunas familias presentan limitaciones tecnológicas, como dificultades para acceder a internet o utilizar aplicaciones de comunicación, lo que restringe el intercambio de información con los docentes.
- También se observó que existe una necesidad marcada de formación en prácticas de apoyo pedagógico y manejo emocional desde el hogar, ya que algunos padres manifestaron inseguridad al momento de reforzar tareas o apoyar habilidades básicas, especialmente en estudiantes con mayores necesidades educativas.
- En cuanto al segundo objetivo específico, centrado en describir el impacto de la participación familiar en el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad intelectual, los resultados reflejan una relación directa entre el acompañamiento familiar y el desempeño estudiantil. Se mostró que los estudiantes que reciben apoyo consistente en casa participan con mayor seguridad en actividades grupales, mantienen una actitud más positiva ante los retos escolares, presentan avances en lectura, escritura y matemáticas, y muestran mayor disposición para interactuar con sus compañeros. Por el contrario, aquellos con menor acompañamiento tienden a presentar mayor dificultad para seguir instrucciones, menor estabilidad en las rutinas de trabajo y más inseguridad al participar en actividades colaborativas.

- El estudio también evidenció que la participación familiar tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional. Los estudiantes con mayor apoyo demostraron mejores habilidades para la convivencia, mayor tolerancia a la frustración, mayor autonomía en actividades escolares y un comportamiento más adaptativo ante situaciones nuevas. Esto coincide con lo expresado por los padres, quienes señalaron que trabajan desde el hogar en fortalecer hábitos, promover la independencia y reforzar normas de convivencia, aspectos fundamentales para la integración social en el aula.
- A partir de las entrevistas a docentes, se identificó que la implementación de estrategias inclusivas dentro del aula requiere un equilibrio entre las prácticas pedagógicas aplicadas por los maestros y el acompañamiento de los padres. Los educadores manifestaron que adaptan materiales, emplean recursos visuales, simplifican instrucciones, utilizan actividades multisensoriales y fomentan el trabajo cooperativo, pero resaltaron que la efectividad de estas estrategias aumenta significativamente cuando existe un trabajo articulado con la familia. La falta de continuidad en casa, señalaron, puede frenar el progreso académico y emocional del estudiante, reiterando así la importancia de una colaboración constante.
- La observación directa en el aula permitió comprobar que los docentes aplican de manera efectiva prácticas inclusivas que permiten la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual, el uso de dinámicas grupales, actividades de interacción, juegos cooperativos, materiales adaptados y estrategias de organización del trabajo que favorecen la inclusión. Además, se evidenció un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones de apoyo entre compañeros, respeto de turnos, empatía, solidaridad y una convivencia armónica. Este ambiente facilita la integración y favorece el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la participación plena en la vida escolar.

- En cumplimiento del tercer objetivo específico, el estudio permitió proponer estrategias que fortalezcan la participación de la familia en el contexto escolar. Entre ellas destacan la ampliación de talleres formativos dirigidos a padres en temas de apoyo pedagógico, manejo emocional y estrategias de convivencia; el establecimiento de protocolos claros y sistemáticos de comunicación entre docentes y familias; la creación de espacios permanentes para el trabajo colaborativo; la promoción de actividades integradoras entre escuela y familia; y la implementación de acciones para garantizar la accesibilidad digital y presencial de todas las familias, de modo que nadie quede excluido del proceso.
- El estudio confirma que la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual se sostiene en un modelo de corresponsabilidad donde la escuela y la familia trabajan como aliados estratégicos. La comunicación efectiva, la participación activa, el acompañamiento permanente y la adaptación pedagógica constituyen los pilares fundamentales para garantizar el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes.

RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Recomendaciones

- A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se recomienda fortalecer de manera sistemática la formación y el acompañamiento dirigido a las familias, mediante la implementación de talleres continuos enfocados en estrategias de apoyo pedagógico, manejo conductual, desarrollo socioemocional y uso adecuado de recursos didácticos y tecnológicos. Estas acciones permitirán que los padres cuenten con herramientas prácticas para apoyar a sus hijos de forma más efectiva en el hogar.
- Asimismo, resulta necesario establecer un protocolo institucional formal de comunicación entre la escuela y la familia, que integre de manera coherente los cuadernos de comunicación, grupos de WhatsApp, reuniones periódicas y reportes descriptivos, garantizando que la información fluya de manera clara, accesible y bidireccional, fortaleciendo así la corresponsabilidad educativa.
- Del mismo modo, se recomienda la creación de espacios permanentes de trabajo colaborativo, tales como mesas de diálogo trimestrales y actividades integradoras que permitan a las familias involucrarse activamente en las experiencias pedagógicas y en los procesos de toma de decisiones sobre la trayectoria educativa de sus hijos. Además, se sugiere mejorar la accesibilidad de los recursos institucionales mediante la gestión de materiales multisensoriales, recursos visuales y tecnologías de apoyo, tomando en cuenta las diversas necesidades de las familias y considerando alternativas para quienes presentan limitaciones en el acceso digital.

- También se recomienda fortalecer la capacitación docente a través de procesos formativos especializados en educación inclusiva, adaptación curricular, estrategias diferenciadas y manejo socioemocional, acompañados por asesoría técnica proveniente de especialistas en el área.
- Se considera fundamental desarrollar proyectos institucionales de inclusión que articulen las acciones anuales de la escuela, con metas, cronogramas y estrategias claras que involucren tanto a docentes como a las familias, consolidando un modelo de gestión participativa y sostenible.

Limitaciones

- El desarrollo de la investigación presentó diversas limitaciones que influyeron en la recolección de datos y en el alcance del estudio. Una de las principales fue la participación variable de las familias, ya que algunos padres no pudieron asistir a las entrevistas debido a compromisos laborales y dificultades de tiempo; esta situación redujo el acceso a una mayor diversidad de testimonios y generó diferencias en los niveles de apoyo observados en los estudiantes.
- Asimismo, se identificaron limitaciones tecnológicas, ya que no todas las familias contaban con dispositivos adecuados o acceso estable a internet, lo que dificultó la comunicación constante y restringió el uso de herramientas digitales. Otra limitación importante fue el tiempo reducido destinado a la observación en el aula, lo que permitió obtener una visión representativa, pero no completamente amplia, del comportamiento académico, social y emocional de los estudiantes con discapacidad intelectual en distintos contextos escolares.

- A esto se suma la ausencia de especialistas externos en algunas etapas del proceso educativo, ya que la escuela no cuenta de forma permanente con profesionales como psicólogos o terapeutas ocupacionales, lo que limitó el análisis interdisciplinario de los progresos y desafíos de los estudiantes.
- Adicionalmente, la información proporcionada por padres y docentes estuvo basada en la autorreflexión y en experiencias personales, lo cual, aunque valioso, implica la presencia de posibles sesgos propios de la autoevaluación.
- Finalmente, debe señalarse que el estudio se circunscribe únicamente a la realidad de la Escuela Antonio González, por lo que sus resultados responden específicamente al contexto analizado y no pueden generalizarse a instituciones con condiciones distintas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD. (2021). Definición de discapacidad intelectual. Sitio web de la AAIDD. Washington, D. C., Estados Unidos: AAIDD. Recuperado de <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>.
- .Abellán, C. M. (Diciembre de 2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/51343/51775/115934>
- Agran, M. (10 de marzo de 2020). ¿Por qué no se ubica a los estudiantes con discapacidades graves en aulas de educación general? Examinar las relaciones entre la ubicación en el aula, los resultados de los estudiantes y otros factores. Investigación y práctica para personas con discapacidades graves. Estados Unidos.
- Aguiar Aguiar, G., y Demóthenes Sterling, Y. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. Mendeive. Revista de Educación. Cuba: Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Obtenido de <https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962020000100120>.
- Aguiar, G. A., y Sterling, Y. D. (Enero de 2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. Pinar del Río, Cuba: Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Obtenido de scielo.sld.cu/pdf/men/v18n1/1815-7696-men-18-01-120.pdf
- Ainscow, M. (2020). Inclusión y equidad en educación: Making sense of global challenges. *Prospects*. Springer. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M., y Messiou, K. (2021). Investigación inclusiva un enfoque innovador para promover la inclusión en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Universidad Central de Chile. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782021000200023&script=sci_arttext
- Alba Pastor, C. (Junio de 2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los

- estudiantes. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas. Obtenido de <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general>.
- Álvarez Blanco, L. (1 de Febrero de 2019). Modelos teóricos de la implicación familiar responsabilidades compartidas entre centros educativos familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1). España: Universidad de Oviedo. Obtenido de <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>.
- Aragão, A. (2023). Parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*. Brasil: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem. Obtenido de <https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/download/146/134/302>.
- Aragão, A. C. (3 de Septiembre de 2023). Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. *REBENA Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*. Brasil: REBENA. Obtenido de <https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/download/146/134/302>.
- Autismo Panamá. (2021). Informe sobre la atención a personas con Trastorno del Espectro Autista en Panamá. Autismo Panamá.
- Betancourt G. y Esquivel, Y. (2022) Percepciones sobre el rol educativo de las familias de estudiantes con discapacidad”, *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, no. 16, pp. 68-82.
- Biggs, E. E., y Carter, E. W. (Enero de 2023). Review of the evidence base for peer network interventions to support students with intellectual and developmental disabilities. *Remedial and Special Education*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1365161.pdf>
- Bolívar, A. (28 de Septiembre de 2019). Un currículo inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3). São Paulo, Brasil: Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Obtenido de <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43925>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2019). Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Burke, K. (14 de Junio de 2024). Self-determination and inclusive postsecondary education for students with intellectual disability A review of the literature. Estados Unidos: George Mason University.

- Cabrera-Vintimilla, J. M., y Cale-Lituma, J. P. (Diciembre de 2023). Concepciones docentes para la atención a la diversidad: diferencias sobre inclusión e integración educativa. *Revista Killkana Sociales*. Cuenca, Ecuador: Universidad Católica de Cuenca. Obtenido de https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/download/1418/1611
- Camacho Vallejo, S., y Sabé, C. (2024). Docentes, familias e inclusión: perspectivas divergentes, barreras e incomunicaciones entre docentes y familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 182–201. España: Revista de Educación Inclusiva. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/946/756>
- Camacho, C. E., y Acuña, C. A. (Diciembre de 2019). El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. *Informe Defensorial N.º 183*. Lima, Perú: Defensoría del Pueblo. Obtenido de <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Carmona, C. N., y Díez, A. M. (Octubre de 2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. España: Ediciones Universidad de Salamanca. Obtenido de <https://doi.org/10.14201/scero2021524294>
- Castillo, H. (15 de Diciembre de 2024). Participación familiar en el proceso de inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Ciudad de México, México: Asociación Latinoamericana para el Avance de la Ciencia (ALAC) / Ciencia Latina. Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15545>.
- Castillo, L., y Fernández, C. (2022). Discapacidad intelectual. Tomo 5. Colección Juntos trabajamos por la inclusión. *Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán*. Yucatán, México: SEGEY. Obtenido de https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/07/wf3WmLZrUk-230301_Tomo5_DiscapacidadIntelectual.pdf.
- Castillo, P. (2021). La participación de los padres en la inclusión educativa en Panamá: estudio de caso en Tocumen. *Revista Educación y Sociedad*, 12(3), 55-70.

- Cedeño Farias, J. E. (15 de Abril de 2023). Participación de la familia en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en edad de preescolar. *Reincisol Revista de Investigación Científica y Social*. Bahía de Caráquez, Ecuador: Instituto Superior Tecnológico Alberto Enríquez. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/>.
- Cedeño, M. (2020). Acompañamiento familiar en estudiantes con necesidades educativas especiales en Panamá. *Revista Panameña de Educación Inclusiva*, 5(2), 45-62.
- Centro de Innovación Educativa (CIEDU). (2022). Estado de la educación inclusiva en Panamá. CIEDU.
- Cerpa Reyes, C., y Jorquera Arellano, L. (2023). Comunicación aumentativa alternativa para una educación inclusiva: experiencias y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: Universidad Central de Chile, Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v17n1/0718-7378-rlei-17-01-95.pdf>
- Charrupe Rodríguez, A. M., y Mora Ramírez, A. (1 de Septiembre de 2024). El rol de la familia en los procesos de inclusión educativa. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*. Bucaramanga, Colombia: Universidad de Santander. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/387124644 El rol de la familia en los procesos de inclusion educativa](https://www.researchgate.net/publication/387124644_El_rol_de_la_familia_en_los_procesos_de_inclusion_educativa)
- Charrupe Rodríguez, A. M., y Mora Ramírez, A. M. (Diciembre de 2024). El rol de la familia en los procesos de inclusión educativa. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*. Colombia: Universidad de Santander UDES. Obtenido de <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/download/3934/3286/35029>.
- Chávez, M. M., y Vásquez, H. C. (20 de Junio de 2024). Tensiones y desafíos de la relación comunicativa familias-escuela en la práctica cotidiana. *UCMaule*. Chile: Universidad Católica del Maule. Obtenido de <https://revistaucmaule.ucm.cl/article/download/1350/1412/10253>.
- Coahila Huallpa, E. (Junio de 2023). Las buenas prácticas en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. La Paz, Bolivia. Obtenido de <https://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=>.

- Collet Sabé, J., y Soldevila Pérez, J. (2024). Teachers, families and inclusion: divergent perspectives, barriers and in communications between teachers and families. Almería, España: Revista de Educación Inclusiva, Universidad de Almería. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/946/756>.
- Collet-Sabé, J. (1 de Junio de 2024). Docentes, familias e inclusión: perspectivas divergentes, barreras e incomunicaciones entre docentes y familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 182–201. Andalucía, España: Universidad de Jaén, Grupo DIEA (edición de la revista). Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/946/75>.
- Collet-Sabé, J. (2024). Docentes, familias e inclusión: perspectivas divergentes, barreras e incomunicaciones entre docentes y familias. *Revista de Educación Inclusiva*. España: Revista de Educación Inclusiva. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/946/756>.
- Collet-Sabé, J., y Soldevila-Pérez, J. (Junio de 2024). Teachers Families and Inclusion Divergent Perspectives Tensions and Conflicts. *Revista de Educación Inclusiva*. España: Revista de Educación Inclusiva. Obtenido de revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/946/756.
- De la Cruz Orozco, I. (22 de Enero de 2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 54, 1–15. México: ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000100132
- Defensoría del Pueblo. (2022). Informe sobre la situación de los derechos educativos de las personas con discapacidad en Panamá. Defensoría del Pueblo.
- Díaz, R. (2021). Rol de la madre en el acompañamiento educativo de estudiantes con discapacidad en Panamá. *Revista Latinoamericana de Educación Especial*, 29(1), 77-92.
- Duk, C., y Blanco, R. (15 de Noviembre de 2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión. Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Chile: Universidad Central de Chile. Obtenido de revistas.uccentral.cl/revistainclusiva/issue/view/2021_15_2

Dutch Coalition on Disability and Development. (Octubre de 2021). Inclusive Education 2021 Quick Guide. Países Bajos: DCDD.

Echeita Sarrionandia, G. (10 de Junio de 2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1). Madrid, España: Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad CEDID. Obtenido de <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>

Epstein, J. (28 de Agosto de 2018). School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, 4th ed. Thousand Oaks, Estados Unidos: Corwin.

Fàbregues, S. (2025). Development of a family-centered intervention to support self-determination of youth with intellectual disability. *International Journal of Qualitative Methods*. Sitio Web. Obtenido de <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12410785/>

Farias Cedeño, J. E. (15 de Abril de 2023). Participación de la familia en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en edad de preescolar. *Reincisol. Revista de Investigación Científica y Social*. Ecuador: Instituto Superior Tecnológico Alberto Enríquez. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/>.

Fernández, L. S. (Septiembre de 2022). Perspectivas familiares sobre la vivencia paternofilial de la discapacidad intelectual una mirada fenomenológica. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca. Obtenido de <revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/30272/28589>

FEVAS Plena Inclusión Euskadi. (Abril de 2023). Familia y escuela, una alianza imprescindible para el alumnado con discapacidad intelectual. *FEVAS Plena Inclusión Euskadi*. España. Obtenido de <https://fevas.org/wp-content/uploads/2023/04/La-colaboración-familia-escuela.-Únete-al-reto.pdf>

Figuerola, I. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo. Conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Chile: Universidad Central de Chile. Obtenido de <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782021000200155>.

Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.). Morata.

Friend, M. (18 de Octubre de 2017). Collaboration Skills for School Professionals, 8th ed. Boston, Estados Unidos: Pearson. Obtenido de

<https://www.abebooks.com/9780134256795/Interactions-Collaboration-Skills-School-Professionals-0134256794/plp>

Fundación Excelencia Educativa. (2020, 15 de marzo). Provincias con mayores índices de exclusión educativa en Panamá. La Estrella de Panamá. <https://www.laestrella.com.pa>

Gallegos, J. (2017). La familia y la inclusión de estudiantes con discapacidad: retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 101-118.

Gálvez, I. E. (21 de Octubre de 2020). La colaboración familia-escuela revisión de una década de literatura empírica en España 2010-2019. *Bordón Revista de Pedagogía*. Madrid, España: Sociedad Española de Pedagogía. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/79394>

García Yeste, C. (2023). Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas. *Comunidad de Aprendizaje*. Barcelona, España: Comunidad de Aprendizaje / CREA. Obtenido de https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/lib/biblioteca/otras_publicaciones/aprendizaje_dialogico_y_convivencia_escolar_gui%C3%A1_para_las_escuelas.pdf

García, L. M., y Cia, F. (Noviembre de 2022). A relação família e escola na visão de professores após curso de formação continuada. *Revista Educação Especial*. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria. Obtenido de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/65571/49430/345781>

García-Carrión, R. (5 de Febrero de 2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*. Suiza: Frontiers Media S.A.

Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (29 de Junio de 2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XXI*. España: UNED. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/31840>

González, A. (2020). Participación familiar en procesos de inclusión en escuelas rurales de Los Santos. *Revista Panameña de Investigación Educativa*, 8(2), 25-40.

González, M. (2021). El papel de la familia en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual: Estrategias y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Especial*, 10(3), 120-135.

- González, M. (2021). El papel de la familia en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 33-47.
- Gonzalez-Gil, F., y Martín-Pastor, E. (31 de Marzo de 2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–263. España: Universidad de Granada. Obtenido de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153>
- Guerrero, Y., Rojas Romero, C. J., & Quintanilla Rubio, L. V. (2024). Participación de las familias en la educación de estudiantes con discapacidad: desafíos y oportunidades en el marco de la inclusión y equidad en la educación. *Revista Ocupación Humana*, 24(1), 96–109. <https://doi.org/10.25214/25907816.1673>.
- Gurrola, H. A., y Batres, F. C. (19 de Agosto de 2024). Discusión sobre Integración Educativa y Educación Inclusiva. *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Ciudad de México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Obtenido de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/docs/area_16/2380.pdf
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Hernández, S., y Quintero, L. (2019). Participación de padres en la educación inclusiva panameña: un análisis crítico. *Revista Educación Hoy*, 11(1), 88-104.
- Hernández-Prados, M. d., y Vicente, G. V. (2023). Participación familia-escuela Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación número 402*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/download/>.
- Hugo, B. d. (2021). Limitaciones institucionales frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad del nivel de bachillerato de los establecimientos educativos particulares del Cantón Pasaje. *Polo del Conocimiento*, 6(2). Ecuador: Casa Editora del Polo. Obtenido de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2335>

- Illán Romeu, N., & Carcelén, D. (2023). Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en discapacidad intelectual. *Ministerio de Educación de la República Dominicana con apoyo de UNICEF*. Santo Domingo, Distrito Nacional, República Dominicana: Ministerio de Educación de la República Dominicana y UNICEF. Obtenido de <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7976/file/Estrategias>.
- Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE). (2021). Informe anual de programas inclusivos y capacitaciones familiares. IPHE.
- Jiménez, L., y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva. Posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n4/0718-0705-estped-48-04-297.pdf>
- Kroetz, K., & Henning, P. C. (1 de Julio de 2025). La alianza familia-escuela como estrategia para reforzar la máxima educativa Todos en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/6767>
- La Estrella de Panamá. (2020, 15 de marzo). Provincias con mayores índices de exclusión educativa en Panamá. <https://www.laestrella.com.pa>
- Lee, K. (2023). Intellectual disability. *StatPearls*. Estados Unidos: StatPearls Publishing. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK547654>
- Lemay, K. (Agosto de 2024). Implementation of the International Classification of Diseases, 11th revision, behavioural indicators for disorders of intellectual development. Hoboken, Estados Unidos: Wiley. Obtenido de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jir.13146>
- León-González, E. Y. (25 de Julio de 2024). Familia y discapacidad: apoyo y fortalecimiento al proceso de crianza. *Quaderns de Psicologia*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v26-n2-manjarres-leon>
- Llevot-Calvet, N. (29 de Junio de 2022). Escuela y familias de origen extranjero Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XX1*, 25(2). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtenido de <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>

- López, M. (2019). La colaboración escuela-familia en procesos de inclusión educativa. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 22(4), 389-405.
- López, V. J. (31 de Diciembre de 2023). Estudio sobre el uso inclusivo de recursos en educación primaria desde la perspectiva del profesorado. *Publicaciones*. Melilla, España: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada. Obtenido de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/download/26378/26632/116736>
- Lorence, B., Nieto, M., y Sánchez, J. (Marzo de 2024). Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: una revisión sistemática. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, España: Universidad de Granada. Obtenido de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/28356>
- Lorence, B., Nieto, M., & Sánchez, J. (Marzo de 2024). Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: una revisión sistemática. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1). Granada, España: Universidad de Granada. Obtenido de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/28356/27273/123350>
- Manghi, D., & Saavedra, C. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Santiago: Universidad Central de Chile. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00021.pdf>
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: Universidad Central de Chile. Obtenido de [scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-45.pdf](https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-45.pdf)
- Martínez Tessore, A. L. (Noviembre de 2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*. Argentina: FLACSO Argentina. Obtenido de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads>.
- Martínez, D. (2020). Corresponsabilidad entre familia y escuela en el marco de la inclusión en Panamá. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 14(1), 65-82.

- Martínez, L., y Pérez, A. (2019). El trabajo colaborativo entre la escuela y la familia en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-60.
- Martínez, P., y Pérez, S. (2019). Estrategias colaborativas para la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 99-120.
- MEDUCA Regional de Los Santos. (2022). Informe regional sobre inclusión educativa en Los Santos. Dirección Regional de Educación de Los Santos.
- MEDUCA. (2022). Políticas de inclusión educativa en Panamá: avances y retos. Ministerio de Educación de Panamá.
- MEDUCA. (2023). Informe estadístico nacional de educación inclusiva 2022-2023. Ministerio de Educación de Panamá.
- Menezes dos Santos, G. (Julio de 2023). Barreiras atitudinais discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. *Revista Educação Especial*. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria. Obtenido de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183>
- Miller, A. L. (1 de Junio de 2019). Parent Identity and Family-School Partnerships: Animating Diverse Enactments for (Special) Education Decision Making. *Inclusion*. Washington, DC, Estados Unidos: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Obtenido de <https://meridian.allenpress.com/inclusion/article/7/2/92/364877/Parent->
- Ministerio de Educación de Chile. (Noviembre de 2021). Guía para el fortalecimiento del vínculo escuela-familias. *Serie Vínculos Convivencia Escolar*. Chile: Ministerio de Educación de Chile y OEI Chile. Obtenido de <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (Diciembre de 2020). Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en la garantía del derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes. *Colección Promover trayectorias educativas completas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de <https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files>.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2024). Guía de buenas prácticas sobre educación inclusiva. *Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay*.

- Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Obtenido de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion>
- Mitradel. (2023). Aula Talento Sin Barrera: Informe de inclusión laboral en la provincia de Los Santos. Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral de Panamá.
- Morey López, M. (2023). Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 16(3), 327–341. España: Asociación de Sociología de la Educación. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9100657.pdf>.
- Muñoz, J. C., & Sánchez, M. Á. (30 de Diciembre de 2023). Relaciones familia-escuela Creación de una escuela de madres y padres Desarrollo de la fase de diagnóstico. *Campo Abierto Revista de Educación*. Badajoz, España: Universidad de Extremadura. Obtenido de <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/download/1797/2928>
- Nascimento, J. d. (2024). Trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum: limites e possibilidades para a inclusão escolar. *Disertación de maestría, Universidade Federal de Rondonópolis*. Rondonópolis, Brasil: Universidade Federal de Rondonópolis. Obtenido de <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2024/05/>.
- OECD. (Julio de 2019). Do parents of 15-year-olds know many of their child's school friends and their parents? *OECD Education and Skills — PISA in Focus (web)*. OECD. Obtenido de <https://www.oecd.org/en/publications/2019/07/do-parents-of>.
- OECD. (Noviembre de 2024). Engaging parents and guardians in early childhood education and care centres (No. 110). *OECD Education Policy Perspectives*. París, Francia: OECD Publishing. Obtenido de <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/>.
- ONU. (2019). Informe mundial sobre inclusión educativa. Naciones Unidas.
- Operti, R. (12 de Noviembre de 2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación. *Publicaciones*. España: Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7154618.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2022). Educación inclusiva en Iberoamérica: avances y desafíos. OEI.

- Panamá América. (2024, 10 de enero). Más de 70 escuelas han cerrado en Los Santos en la última década. Panamá América. <https://www.panamaamerica.com.pa>
- Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Obtenido de <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/>.
- Pastore, P. G. (Diciembre de 2021). La inclusión educativa como problema de política pública en América Latina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación RELAPAE*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CABA, Argentina: Obtenido de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/>.
- Patel, D. R. (22 de Febrero de 2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational Pediatrics*. China: AME Publishing Company. Obtenido de <https://tp.amegroups.org/article/view/36118>
- Pereyra, M. (1 de Diciembre de 2023). Experiencias inclusivas de familias diversas en los espacios educativos. México y Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana. Obtenido de <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/561/1621>
- Pinya-Medina, C. (Mayo de 2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v26n2/1409-4258-ree-26-02-85.pdf>
- Pire Rojas, A. (Marzo de 2022). Relación escuela familia: análisis de la comunicación, participación y escenario tecnológico en tiempos de COVID-19. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 75–84. Cuba, Universidad de Cienfuegos. Obtenido de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/2678/2635/525>
- Piriz, M. M., y Ancona, M. E. (19 de Julio de 2024). Diseño Universal para el Aprendizaje DUA y su impacto en la educación inclusiva en nivel de formación docente: Revisión sistematizada del período comprendido entre 2016–2022. *MLS Educational Research*. España: MLS Journals. Obtenido de <https://www.mlsjournals>

- Riquez Cuéllar, C. (2022). Estrategias de trabajo con las familias que presentan estudiantes con discapacidad. Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de <https://repositorio.une.edu.pe/bitstreams/2cf4b9b8-0184-4345-ad1d-5a94cce744a2/download>
- Rodríguez Gudiño, M. (8 de Junio de 2023). Un estudio comparativo del compromiso de las familias y el profesorado con la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*. Madrid, España: Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad CEDID. Obtenido de <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/904>
- Rodríguez, L. (2021). Comunicación escuela-familia en la inclusión de niños con discapacidad en preescolares de Las Tablas. *Revista Panameña de Educación Inicial*, 7(1), 15-29.
- Rosalen, P. C., y Chaluh, L. N. (3 de Marzo de 2020). O trabalho em parceria na educação inclusiva experiências na Educação Infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, 14. São Paulo, Brasil: Universidade Federal de São Carlos. Obtenido de <https://doi.org/10.14244/198271993579>
- Rueda, C. S., y Fernández, Á. B. (Enero de 2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*. Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo. Obtenido de [reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/download/13027/12018/2804](https://uniovi.es/index.php/AA/article/download/13027/12018/2804).
- Rupérez Pascual, N. E. (5 de Julio de 2022). Una propuesta inclusiva, colaborativa y sistémica para elaborar el documento individual de adaptación curricular en la escuela infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1). Almería, España: Revista de Educación Inclusiva – Universidad de Almería. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/801>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2019). Metodología de la investigación (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- San Martín Ulloa, C. (Diciembre de 2020). Camino a la Educación Inclusiva Barreras y Facilitadores para las Culturas Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Región Metropolitana, Chile: RINACE. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-191.pdf>
- Sanahuja Ribés, A., & Lago Martínez, J. R. (5 de Junio de 2025). Presencia, participación y progreso de un alumno con una discapacidad intelectual leve

- en un equipo cooperativo. *Revista Española de Discapacidad*. España: Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad CEDID. Obtenido de <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/download/1127/556/>
- Sánchez, P. A. (28 de Enero de 2019). La educación inclusiva en el siglo XXI avances y desafíos. *Universidad de Murcia Lección magistral*. Murcia, España: Universidad de Murcia. Obtenido de <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar%2BArnaiz.pdf>
- Sandoval Mena, M. (Junio de 2024). Guía de prácticas inclusivas inspiradoras. España: Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica COCEMFE. Obtenido de [https://includl-schools.eu/wp-content/uploads/2024/06/Guia-de-practicas-inclusivas-inspiradoras INCLUDL-SCHOOLS.pdf](https://includl-schools.eu/wp-content/uploads/2024/06/Guia-de-practicas-inclusivas-inspiradoras-INCLUDL-SCHOOLS.pdf)
- Saracosti, M., y Santana, A. (2019). La relación entre familias y escuelas en Chile. Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa. *Ediciones Universidad Autónoma de Chile*. Chile: Ediciones Universidad Autónoma de Chile. Obtenido de https://catedraunesconinez.cl/wp-content/uploads/2022/07/La_relacion
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva: sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*. Oviedo, España: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Obtenido de repositorio.uam.es/handle/10486/681158
- Sarrionandia, G. E. (Junio de 2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*. España: Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad CEDID. Obtenido de <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Schalock, R. L. (1 de Noviembre de 2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports 12th ed. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington, D. C., Estados Unidos: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Obtenido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34700345/>
- Serra, M. (2018). Inclusión educativa y corresponsabilidad familiar. *Revista Española de Pedagogía*, 76(271), 45-61.

- Shikarpurya, S. (Agosto de 2024). Peer perspectives on friendships among peers with and without intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. New Jersey, Estados Unidos: Wiley. Obtenido de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jar.13224>
- Shurr, J., y Minuk, A. (16 de Noviembre de 2021). Parent perspectives on inclusive education for students with intellectual disability: A scoping review of the literature. *International Journal of Developmental Disabilities*. Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, Reino Unido. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.2003612>
- Sierralta, A. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, España: Universidade de Santiago de Compostela. Obtenido de <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/9638>
- Silva, E. (2022). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. *Educação em Revista*. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Soares de Lima Brito, D. (Diciembre de 2019). Famílias de crianças com deficiência e escola comum necessidades dos familiares e construção de parceria. *Revista Eletrônica de Educação REVEDUC*. São Paulo, Brasil: Universidade Federal de São Carlos. Obtenido de <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2684>
- Solís García, P., & Gallego-Jiménez, M. G. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*. Montevideo, Uruguay: Universidad Católica del Uruguay. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8744235.pdf>
- SuárezHernández, Y. (Septiembre de 2024). El rol de la familia en los procesos de inclusión educativa. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 12(3), 195–194. Cúcuta, Colombia: Universidad de Santander (UDES). Obtenido de <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/3934>
- SWIFT Schools. (2017). Research Support for Inclusive Education and SWIFT. *SWIFT Issue Briefs*. Lawrence, Kansas, Estados Unidos: SWIFT Education Center, University of Kansas. Obtenido de <https://swiftschools.org/wp-content/uploads/2023/02/11-Research-Support-for-SWIFT-2017.pdf>
- Tananta Vásquez, H., Juárez Díaz, J. R., & Mozombite Tenazoa, P. M. (2024). Trabajo colaborativo y expectativa docente en el proceso inclusivo de una

- región peruana. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2115>.
- Tassé, M. J. (Enero de 2023). Supports Intensity Scale—Adult Version SIS-A, 2nd Edition manual. *AAIDD Bookstore*. Washington, D. C., Estados Unidos: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Obtenido de <https://www.aaidd.org/publications/bookstore-home/product-listing/sis-a-2nd-edition-manua>
- Trollor, J. (2 de Enero de 2018). Barriers and enablers to accessing mental health services for people with intellectual disability A scoping review. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, Reino Unido: Taylor & Francis. Obtenido de <https://www.3dn.unsw.edu.au/sites/default/files/docum>.
- Tryfon, M. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities. (*Artículo indexado en PMC*). Obtenido de <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8676702/>
- Ulloa, C. S., & Rogers, P. (2020). Camino a la educación inclusiva Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Región Metropolitana, Chile: Universidad Central de Chile. Obtenido de <https://www.scielo.cl/scielo.ph>.
- UNESCO. (2020). All Means All. 2020 Global Education Monitoring Report – Thematic page. *Global Education Monitoring Report*. Francia: UNESCO. Obtenido de <https://gem-report-2020.unesco.org/thematic/>
- UNESCO. (2020). Guía para la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO.
- UNESCO. (2020). La educación inclusiva: Un derecho fundamental que busca garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes en el sistema educativo. Recuperado de <https://www.unesco.org/es>
- Vera-Fernández, C. G., y Paris-Pineda, O. M. (1 de Septiembre de 2024). Desafíos y barreras por superar según la percepción de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*. Norte de Santander, Colombia: Universidad de Santander UDES. Obtenido de <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/4438>
- Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (Abril de 2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*.

Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca. Obtenido de revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/.

Vicente Herrero, M., y Vicente Herrero, C. (2025). La inclusión educativa en España: avances, retos y perspectivas para la integración social. Región de Murcia, España: Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo Región de Murcia. Obtenido de https://www.educarm.es/reif/doc/12/reif12_5.pdf

Vich, P. (Marzo de 2025). El camino hacia la inclusión: la voz de las familias. Estudio de caso múltiple. *Revista de Educación Inclusiva*. España: Revista de Educación Inclusiva, Universidad de Almería. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1044/1347>

Villar Cavieres, N., y Díaz Pérez, J. (Diciembre de 2024). Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico en la infancia en Latinoamérica. Una revisión sistemática. *Revista Convergencia Educativa*. Maule, Chile: Universidad Católica del Maule. Obtenido de <https://revistace.ucm.cl/article/download/1493/1509/11467>

Walker, K., Hicks, G., y Johnson, K. (Agosto de 2022). Partnering with Families through Special Education: Research-based Strategies for Special and General Educators. *The Ohio Statewide Family Engagement Center*. Ohio, Estados Unidos: The Ohio State University (CETE).

Wehmeyer, M. L. (29 de Septiembre de 2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Suiza: MDPI. Obtenido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33003321/>

Zambrano-Cedeño, C., Giler, J., y Vázquez, P. (2022). Rol de la familia y la comunidad en la inclusión educativa: una revisión documental. *Revista de Educación y Sociedad*, 13(2), 78-95.

Zapata, V. A. (Junio de 2022). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. *Revista Educación*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Obtenido de <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download>.

ANEXOS

ANEXOS 1

PROPUESTA DE INTERVENCIO



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



Preparado por:

Yéssica Y. Ojo

Diciembre, 2025

Introducción

La participación de la familia en la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual es un factor clave para su desarrollo integral. Las investigaciones muestran que cuando los padres y cuidadores se involucran en el proceso educativo, los niños presentan mayores avances académicos, socioemocionales y conductuales.

La colaboración entre la familia y la escuela es un pilar fundamental para el éxito educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando padres, tutores y educadores trabajan de la mano, se crea un entorno de apoyo y enriquecimiento que potencia las capacidades de los niños y adolescentes, y fortalece la comunidad educativa en su conjunto.

En la escuela Antonio González, se está firmemente convencido de que una participación activa y comprometida de las familias es crucial para alcanzar los objetivos académicos y formativos. Se reconoce el papel insustituible que cada hogar desempeña en la educación de sus hijos, y valoramos las perspectivas y el apoyo que las familias pueden ofrecer al proceso escolar.

Esta guía ha sido diseñada con el propósito de ser una herramienta práctica y motivadora. Su objetivo principal es ofrecer un conjunto de estrategias claras y accesibles que fomenten una participación más estrecha y efectiva entre la familia y nuestra institución. Se quiere construir puentes de comunicación, facilitar espacios de colaboración y asegurar que cada familia se sienta bienvenida, escuchada y empoderada para contribuir al proyecto educativo de sus hijos. A lo largo de estas páginas, se presenta diversas iniciativas y enfoques que buscan involucrar a las familias en diferentes niveles: desde el apoyo directo al aprendizaje en casa, hasta la participación en actividades escolares, la toma de decisiones y el voluntariado.

Se espera que esta guía sirva como un punto de partida para fortalecer nuestros lazos, optimizar nuestros recursos y, en última instancia, ofrecer la mejor experiencia educativa posible de los estudiantes y más allá y se invita a todas las familias de la Escuela Antonio González a explorar estas estrategias, a adoptarlas y a enriquecerlas con sus propias ideas y experiencias. Juntos, familia y escuela, son la clave para formar ciudadanos capaces, felices y comprometidos.

Objetivos:

Objetivo general:

- Fortalecer la participación de la familia en el contexto escolar, facilitando su contribución activa al desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Objetivos específicos:

- Promover la comunicación efectiva entre la escuela y la familia para garantizar la continuidad educativa.
- Capacitar a los padres en estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de sus hijos.
- Favorecer la implicación de los padres en la planificación y seguimiento del aprendizaje.
- Fomentar la colaboración en actividades escolares y extracurriculares que refuercen el desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes.

Justificación

La inclusión educativa, es un imperativo social y pedagógico que exige un esfuerzo colaborativo y bien coordinado entre docentes y familias. Para los estudiantes con discapacidad intelectual (DI), esta alianza es vital, ya que la familia es el actor fundamental que proporciona el apoyo emocional esencial, refuerza los hábitos de estudio y promueve activamente la socialización y el desarrollo de habilidades para la autonomía. Sin la participación activa y efectiva de los padres y tutores, el progreso del estudiante puede verse limitado, creando vacíos en el aprendizaje y obstáculos en la generalización de las destrezas adquiridas en el aula.

A pesar de reconocer la importancia de la participación familiar, la Escuela Antonio González y muchas otras instituciones a menudo enfrentan el desafío de la ausencia de estrategias claras y sistematizadas para guiar dicha colaboración. Esta falta de orientación puede llevar a que los esfuerzos de apoyo en casa no estén alineados con los objetivos escolares, lo que, a su vez, puede generar brechas significativas en el desarrollo integral del estudiante y limitar su camino hacia una mayor independencia. Es necesario transformar el deseo de participar en acciones concretas y bien dirigidas.

Por ello, esta guía se justifica como un recurso práctico, directo y esencial para la comunidad educativa. Su propósito es sistematizar una serie de estrategias, talleres y recomendaciones específicas que servirán como un mapa de acción para los padres y el personal docente. El contenido está diseñado para facilitar la comunicación bidireccional, empoderar a las familias con herramientas concretas de acompañamiento educativo y construir un entorno de aprendizaje coherente y unificado entre el hogar y la escuela.

Al facilitar una participación familiar más activa y orientada, la guía contribuye directamente al fortalecimiento del aprendizaje, el bienestar y la autonomía de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esto asegura que la escuela cumpla su compromiso de ofrecer una educación de calidad que atienda todas las dimensiones del desarrollo de sus alumnos.

Componentes de la guía:

Comunicación escuela-familia:

Estrategias para establecer canales claros y efectivos, como reuniones periódicas, grupos de mensajería o plataformas digitales.

- Capacitación y formación familiar: Talleres y materiales que orienten a los padres sobre técnicas de apoyo al aprendizaje, manejo de conductas y desarrollo de habilidades socioemocionales.
- Participación en actividades escolares: Propuestas de colaboración en proyectos, celebraciones, actividades lúdicas y extracurriculares.
- Seguimiento y evaluación del aprendizaje: Herramientas que permitan a los padres monitorear los avances y dificultades de sus hijos, fomentando la retroalimentación constante con los docentes.
- Red de apoyo familiar: Espacios para el intercambio de experiencias y estrategias entre padres, fortaleciendo la comunidad educativa y el acompañamiento mutuo.

TALLERES

TALLER 1: COMUNICACIÓN EFECTIVA

Objetivo:

- Fortalecer la capacidad de los padres para comunicarse efectivamente con docentes y otros miembros de la comunidad educativa, facilitando la participación activa en el proceso educativo de sus hijos.

Actividades:

- Role-playing de situaciones reales de comunicación escuela-familia.
- Discusión grupal sobre experiencias y dificultades de comunicación.
- Elaboración de un plan de comunicación individualizado con el docente.

Estrategias:

- Modelado y práctica guiada.
- Técnicas de escucha activa y retroalimentación positiva.
- Uso de ejemplos y casos prácticos.

Recursos:

- Pizarras o rotafolios.
- Hojas de trabajo y formularios de comunicación.
- Dispositivos digitales (correo, WhatsApp, plataformas educativas).

Evaluación:

- Observación de la participación durante los ejercicios.
- Retroalimentación entre pares.
- Elaboración de un plan de comunicación aplicable en casa.

TALLER 2: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN CASA

Objetivo:

- Capacitar a los padres en técnicas y actividades pedagógicas que refuercen el aprendizaje académico y el desarrollo de habilidades cognitivas de sus hijos en el hogar.

Actividades:

- Demostración de actividades lúdicas para reforzar lectura, escritura y matemáticas.
- Práctica de juegos educativos adaptados a las necesidades de los estudiantes.
- Elaboración de un calendario semanal de actividades educativas en casa.

Estrategias:

- Aprendizaje basado en juegos.
- Modelado de enseñanza y práctica supervisada.
- Discusión reflexiva sobre la efectividad de las actividades.

Recursos:

- Materiales didácticos (cartulinas, lápices, juegos educativos, pictogramas).
- Guías y fichas de actividades.
- Recursos digitales educativos interactivos.

Evaluación:

- Registro de participación en la práctica de actividades.
- Revisión del calendario de actividades diseñado por los padres.
- Observación de la aplicación en casa según retroalimentación del docente.

TALLER 3: INCLUSIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

Objetivo:

- Concienciar a los padres sobre la importancia de la inclusión y la comprensión de la discapacidad intelectual para promover un entorno educativo inclusivo y respetuoso.

Actividades:

- Dinámicas grupales para experimentar barreras de aprendizaje.
- Charlas participativas sobre inclusión educativa y derechos de los estudiantes.
- Elaboración de un mural o cartel sobre inclusión y valores.

Estrategias:

- Aprendizaje experiencial.
- Discusión reflexiva y compartida.
- Uso de ejemplos reales y videos educativos.

Recursos:

- Material audiovisual sobre inclusión.
- Pizarras y cartulinas.
- Marcadores, pegatinas y otros materiales creativos.

Evaluación:

- Participación en dinámicas y debates.
- Calidad y contenido del mural o cartel sobre inclusión.
- Encuesta de sensibilización antes y después del taller.

TALLER 4: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Objetivo:

- Fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes a través del acompañamiento familiar, promoviendo la autoestima, la autonomía y la interacción positiva.

Actividades:

- Juegos de roles para enseñar manejo de emociones.
- Actividades de identificación y expresión de sentimientos.
- Planificación de rutinas familiares que fomenten la autonomía y la responsabilidad.

Estrategias:

- Modelado y práctica guiada de conductas socioemocionales.
- Dinámicas de reflexión y discusión.
- Uso de historias y cuentos con mensajes emocionales.

Recursos:

- Cuentos ilustrados y materiales gráficos.
- Tarjetas de emociones.
- Guías de actividades socioemocionales para casa.

Evaluación:

- Observación de la participación en dinámicas y juegos.
- Registro de mejoras en la expresión emocional de los hijos.
- Retroalimentación de docentes y psicopedagogos.

TALLER 5: SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN FAMILIAR

Objetivo:

- Capacitar a los padres para realizar un seguimiento efectivo del progreso académico y socioemocional de sus hijos, fomentando la retroalimentación constante con la escuela.

Actividades:

- Elaboración de registros y diarios de aprendizaje.
- Análisis de informes escolares y discusión con docentes.
- Simulación de reuniones de seguimiento educativo.

Estrategias:

- Aprendizaje basado en la práctica.
- Trabajo colaborativo con docentes.
- Uso de herramientas de evaluación simples y comprensibles.

Recursos:

- Formularios de seguimiento.
- Hojas de registro y diarios de aprendizaje.
- Acceso a plataformas digitales de seguimiento educativo.

Evaluación:

- Revisión de registros y diarios de aprendizaje completados por los padres.
- Participación en simulaciones de reuniones.
- Aplicación práctica de los registros en la vida cotidiana familiar.

ANEXO 2

ENTREVISTA A LOS DOCENTES



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

Entrevista a los docentes

Objetivo: Explorar percepciones, experiencias y estrategias que se ponen en práctica para fortalecer el trabajo colaborativo entre escuela y familia en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Preguntas:

1. ¿Cómo influye el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, en la Escuela Antonio González, ubicada en el corregimiento del Cocal?
2. ¿Qué estrategias o actividades de colaboración se realizan de manera conjunta (escuela–familia) para apoyar el aprendizaje y la inclusión?
3. Desde su experiencia, ¿qué necesidades principales presentan los estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto escolar?
4. ¿De qué manera la escuela involucra a los padres en el proceso de inclusión y en la toma de decisiones educativas?
5. ¿Qué tipo de apoyo brindan las familias desde casa para reforzar los aprendizajes y la autonomía de sus hijos?
6. ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas de la comunidad educativa para lograr la inclusión efectiva?

7. ¿Qué dificultades o barreras ha identificado en el trabajo colaborativo entre escuela y familia?
8. ¿Qué acciones o programas cree usted que podrían mejorar la inclusión y el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad intelectual?
9. ¿De qué manera percibe usted la actitud y el compromiso de los docentes y padres hacia la inclusión educativa?
10. ¿Qué recomendaciones daría para fortalecer la alianza escuela–familia en beneficio de los estudiantes con discapacidad intelectual?

ANEXO 3

ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIAS



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

Entrevistas padres

Propósito: Recoger las experiencias y opiniones de los padres sobre la colaboración con la escuela para la inclusión de sus hijos con discapacidad intelectual en la Escuela Antonio González, del corregimiento del Cocal.

1. ¿Cómo considera usted que el trabajo conjunto entre la escuela y la familia ayuda a la inclusión de su hijo o hija con discapacidad intelectual?
2. ¿Qué actividades o formas de colaboración realiza usted con la escuela para apoyar el aprendizaje de su hijo?
3. Desde su punto de vista, ¿cuáles son las principales necesidades que presenta su hijo dentro del contexto escolar?
4. ¿De qué manera la escuela le permite participar o involucrarse en las decisiones sobre la educación de su hijo?
5. ¿Qué tipo de apoyo ofrece usted desde casa para reforzar los aprendizajes y la independencia de su hijo?
6. ¿Qué aspectos considera positivos en la escuela que favorecen la inclusión de los niños con discapacidad intelectual?
7. ¿Ha encontrado alguna dificultad o problema al momento de comunicarse o trabajar con la escuela?

8. ¿Qué tipo de ayuda o programa cree que podría mejorar la inclusión y el bienestar de los estudiantes con discapacidad intelectual?
9. ¿Cómo percibe usted la actitud de los docentes y del personal escolar hacia los niños con discapacidad intelectual?
10. ¿Qué sugerencias daría para fortalecer la relación entre la escuela y las familias con el fin de mejorar la inclusión educativa?

ANEXO 4

OBSERVACIÓN EN EL AULA



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

Guía de observación directa en el aula

Objetivo: Analizar las prácticas inclusivas en el aula y la colaboración entre escuela y familia, observando cómo se reflejan en las interacciones, estrategias pedagógicas y dinámicas educativas dirigidas a 21 estudiantes con discapacidad intelectual.

Ítems

Para cada ítem, el observador podrá describir comportamientos, actitudes, estrategias y ejemplos concretos de la práctica en el aula.

1. Observar cómo el docente ajusta las estrategias de enseñanza para atender las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad intelectual, incluyendo ejemplos concretos de actividades o explicaciones.
2. Describir el uso de materiales didácticos accesibles y cómo facilitan la participación de todos los estudiantes.
3. Observar y narrar cómo los estudiantes con discapacidad intelectual se integran y participan en las actividades junto con sus compañeros.
4. Analizar las formas de apoyo, colaboración y relaciones positivas que se establecen entre los estudiantes con y sin discapacidad intelectual.
5. Describir las acciones del docente para fomentar un clima de respeto, inclusión, empatía y seguridad emocional dentro del aula.

6. Observar cómo se aplican ajustes razonables o modificaciones al currículo para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.
7. Analizar la interacción y coordinación del docente con personal de apoyo, terapeutas o asistentes, para atender las necesidades específicas de los estudiantes.
8. Observar y describir cómo el docente reconoce y valora los avances y esfuerzos de los estudiantes con discapacidad intelectual, tanto individuales como colectivos.
9. Identificar evidencias de comunicación, seguimiento o retroalimentación entre la escuela y las familias sobre el progreso y necesidades de los estudiantes.
10. Describir las estrategias y dinámicas de trabajo en equipo que promueven la integración social y académica de todos los estudiantes en el aula.

ANEXO 5

REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE ESPAÑOL



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Evaluación para Trabajo de grado
Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Panamá, 27 de diciembre del 2025.

Señores

COMISIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Presente:

La suscrita certifica que él o la estudiante:

Yessica Ojo Bonilla, cédula: 6-717-1809

se le ha revisado el trabajo de grado titulado:

"Trabajo colaborativo entre escuela y familia en la inclusión
de estudiantes con discapacidad intelectual, Centro Educativo
Antonio González, El Cocal"

Doy fe que el trabajo cumple con todas las exigencias de redacción y ortografía del idioma español.

Atentamente,

Isbeth Atencio

Profesor(a) de Español

Cédula: 9-702-444

Registro del Diploma No. 3601

Adjunto: Copia del Diploma.





UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Evaluación para Trabajo de grado
Evaluación del Profesor de Español

Aspirante: Yessica Ojo Bonilla Cédula: 6-717-1809

Título del trabajo de grado:

"Trabajo colaborativo entre escuela y familia en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, Centro Educativo Antonio González, El Cocal."

APRECIACIÓN GENERAL DEL
TRABAJO DE GRADO

(Si)1

GRADOS INTERMEDIOS

2

3

4

5(No)

Está bien citado y documentado

☒☐☐☐☐

CLARIDAD

La ortografía y gramática son correctas.

☒☐☐☐☐

OBSERVACIONES (Debe modificar)

EVALUACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE GRADO

NOMBRE Y FIRMA DEL EVALUADOR

FECHA DE LA EVALUACIÓN

☒	Acceptable	☐	No Acceptable
<u>Isbeth Otencio</u>			
			<u>27/12/2025</u>

ANEXO 6

INFORME DEL TURNITIN



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Yessica Yessenia Ojo Bonilla
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Informe del turnitinn-2025
Nombre del archivo: yessica_TESIS_DE_Y_SSICA_DICIEMBRE_-2025-2026.doc
Tamaño del archivo: 1.52M
Total páginas: 200
Total de palabras: 41,753
Total de caracteres: 259,966
Fecha de entrega: 21-dic-2025 06:29p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2850350440



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial y Pedagogía

Escuela Educación Especial y Social

Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciado (a)

En

Educación Especial

Trabajo colaborativo entre escuela y familia en la inclusión de
estudiantes con discapacidad intelectual.

Escuela Educativa Antonio Maza, el Cocal

Presentado por:
Ojo Bonilla Yessenia Yessenia

Asesorar:
Profesora: Delfa Vique

Informe del turnitinn-2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

10%	10%	8%	4%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to UDELAS: Universidad Especializada de las Americas Panama Trabajo del estudiante	1 %
2	espacio.digital.upel.edu.ve Fuente de Internet	1 %
3	revistas.upel.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
4	repositorio.upse.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
5	bibliotecadigital.udea.edu.co Fuente de Internet	<1 %
6	repositorio.unae.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
7	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 %
8	www.dykinson.com Fuente de Internet	<1 %
9	Pinillos Ramirez, Yenny Ruby Mosquera Torres, Anna Karina. "Formas de participación de las familias con hijos que reciben apoyo escolar en la Institución Educativa Politécnico La Milagrosa en el municipio de Puerto Tejada, Cauca: Reflexiones y aportes para consolidar un proyecto de inclusión efectiva", Universidad El Bosque (Colombia) Publicación	<1 %
10	rodin.uca.es	

ÍNDICE DE TABLA

Tablas	Descripción	Páginas
Tabla 1.	Oservación del estudiante 1	130
Tabla 2.	Oservación del estudiante 2	132
Tabla 3.	Oservación del estudiante 3	134
Tabla 4.	Oservación del estudiante 4	136
Tabla 5.	Oservación del estudiante 5	138
Tabla 6.	Oservación del estudiante 6	140
Tabla 7.	Oservación del estudiante 7	142
Tabla 8.	Oservación del estudiante 8	144
Tabla 9.	Oservación del estudiante 9	146
Tabla 10.	Oservación del estudiante 10	148