

# Ausencia de la mediación inclusiva para estudiantes y docentes con discapacidad sensorial en las escuelas públicas-privadas en Chile

Absence of inclusive mediation for students and teachers with sensory disabilities in public-private schools in Chile

Diego Bernaschina\*

---

## RESUMEN

Actualmente, el sistema educativo chileno está muy lejos de poder garantizar una buena calidad de educación en las escuelas públicas-privadas a estudiantes y docentes en situación de discapacidad sensorial, tanto a las personas sordas como a las personas ciegas y de baja visión, para fortalecer las interacciones educativas y mejorar el servicio de accesibilidad prioritaria y habilidades sociales dentro del sistema de la educación inclusiva, tanto la Educación Primaria como la Secundaria. El nuevo paradigma de educación que se genera en la mediación inclusiva de la comunidad educativa a través del conocimiento de la diversidad y sus propias situaciones de estudiantes-docentes para valorizar y transformar el uso de las habilidades del aprendizaje personal, por supuesto, la actividad laboral dentro del aula inclusiva. Por tanto, el gran debate educativo y social sobre las posibilidades de mediación inclusiva para estudiantes-docentes en situación de discapacidad sensorial hacia la diversidad escolar en Chile.

Palabras clave:  
Calidad de la educación, discapacidad, inclusión social, sistema educativo, Chile.

## ABSTRACT

Currently, the Chilean educational system is far from being able to guarantee a good quality of education in public-private

Keywords: Quality of education, disability, social

---

\* Ipoacúsico, artista visual, diseñador, docente e investigador independiente. Máster en Producción e Investigación Artística de la Universitat de Barcelona (España). Licenciado en Artes, Diseño y Educación, Profesor en Arte y Diseño de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP.  
Contacto: [diegobernashchina@gmail.com](mailto:diegobernashchina@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3317-8580>

schools to students and teachers with sensory disabilities, both deaf people and blind and low-vision people, to strengthen educational interactions and improve the service of priority accessibility and social skills within the system of inclusive education, both in Primary and Secondary Education. Criteria are presented for a new paradigm of education to be generated in the inclusive mediation of the educational community through the knowledge of diversity and student-teacher situations to value and transform personal learning skills through work activity within the inclusive classroom. Therefore, the great educational and social debate is about the real possibilities of inclusive mediation for student-teachers in situations of sensory disability towards school diversity in Chile.

inclusion,  
educational system

## Introducción al concepto de la diversidad funcional

En principio, es perfectamente legítimo cuestionarse qué significa “Divertad”. Este término fue acuñado por el humanista, activista social e inventor español, Javier Romañach Cabrero (1962-2018). Romañach presenta “Divertad” como una fusión de diversos conceptos: libertad y dignidad dentro de la diversidad. Esta noción abarca a personas con cualquier tipo de diversidad, ya sea en términos de raza, cultura, religión, género, orientación sexual, funcionalidad o edad, entre otros. La idea fundamental es que estas personas gocen de plena dignidad y libertad, sin sufrir discriminación u opresión debido a sus diferencias. Además, se enfoca en garantizar que tengan las mismas oportunidades que aquellas personas que no presentan discapacidades. Esta definición, por ende, se relaciona estrechamente con la dimensión normativa y ética contemporánea, así como con los paradigmas conceptuales que permiten comprender el fenómeno de la diversidad funcional. En su esencia, propone una dialéctica integradora (Rodríguez-Picavea, 2013; Romañach Cabrero, s. f.; Romañach Cabrero & Palacios Rizzo, 2008).

Según lo planteado, comprender la diversidad funcional en el contexto escolar resulta sumamente complejo, en parte debido a la falta de preparación del sistema educativo chileno para acoger, acompañar y educar en un entorno diverso. En particular, se observa una falta de preparación para recibir a estudiantes y docentes con discapacidades sensoriales. El uso de la frase “en situación (de discapacidad)” para describir los desafíos de una sociedad excluyente y con deficiencias en su bienestar social refleja una barrera sistémica fundamental en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de vida en distintos ámbitos, tales como la educación, el empleo, el sistema judicial, la economía y la salud, entre otros. Es importante destacar que esta clasificación se aplica específicamente al grupo de personas con discapacidad auditiva, incluyendo a aquellas que son sordas e hipoacúsicas, y al grupo de personas con discapacidad visual, como los individuos ciegos o con baja visión. Asimismo, se distingue entre el uso de “sordo o sorda” en minúscula, para hacer referencia a la pérdida de audición o a la condición fisiológica causada por una enfermedad, y “Sordo o Sorda” con mayúscula, para aludir a la identidad cultural de la comunidad sorda y al uso de la lengua de signos.

Por último, para las personas con discapacidad visual, se emplea el sistema de lectura y escritura táctil braille, y se hace uso de la tecnología de audiodescripción. Cabe destacar –y resulta importante la aclaración– que no se debe confundir la palabra “sensorial” con “discapacidad sobre los sentidos”, sino que actúan también como significado de diferencias individuales para estudiantes y docentes, tanto para las personas Sordas e hipoacúsicas como para las personas ciegas y con baja visión el sistema educativo chileno no reconoce una vida inclusiva; y al derribar las barreras para mejorar la calidad de aprendizaje escolar, por supuesto, para los y las estudiantes, y las y los profesionales docentes en situación de discapacidad sensorial sobre el beneficio laboral a través del servicio de accesibilidad, priorizando la participación de personas educadoras y no educadoras con horarios flexibles dentro de la escuela pública-privada en Chile.

En este sentido, la cultura educativa consiste en analizar un enfoque del sistema educativo para la inclusión social y la diversidad funcional. A veces no se tiene claro de qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva. Hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, “requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes” (López Melero, 2005, p. 4).

El sistema educativo inclusivo no solo se considera como un derecho, sino que también implica el reconocimiento de políticas educativas a nivel internacional que buscan garantizar la calidad educativa para todos y todas las estudiantes, sin excepción. Estas políticas promueven la integración de todo el alumnado en escuelas y aulas regulares. No obstante, gran parte de las prácticas en las escuelas inclusivas se centran en la implementación de estrategias que fomenten la participación activa de estudiantes, docentes y centros educativos, con el objetivo de convertir los espacios y aulas en entornos accesibles. De acuerdo con López Melero (2005), la consideración de la diversidad humana es innegable y no existe una norma que defina la naturaleza

de la normalidad en la diversidad. La dignidad humana se forja a partir de la igualdad, lo que constituye un pilar esencial de la ciudadanía basada en estas diferencias. La educación inclusiva se integra en el contexto de la educación general, en oposición a la educación especial, y se ofrece a estudiantes y profesionales docentes sin discriminación basada en discapacidad, raza o cualquier otra condición personal, social o cultural. Esto permite que todos los individuos continúen formando parte de la vida cotidiana y de la comunidad escolar, y que apoyen a sus compañeros y compañeras, así como a las y los profesionales docentes, dentro del sistema educativo (Bernachina, 2018; Blanco, 1999; López Melero, 2012; Sánchez Palomino, 2009 y 2011; Stainback, 2001a).

Así como la educación inclusiva que requiere de una parte de los y las estudiantes con discapacidad sensorial para integrar y promover el desarrollo de los aprendizajes escolares, por supuesto, la inclusión laboral<sup>1</sup> de determinadas competencias básicas como condición especial para los docentes en situación de discapacidad sensorial (auditiva o visual), en función de las necesidades del perfil profesional (con estudios superiores y nivel universitario completo), reforzándose con roles o actuaciones docentes en diferentes escuelas públicas-privadas. Sin embargo, para Barrio de la Puente (2009), afirma que:

La creciente diversidad de la sociedad actual y su progresiva complejidad demandan un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar y el de la educación en este nuevo contexto. Aunque esta división ha estado presente siempre en la sociedad, en la sociedad de la información y la comunicación no se debe delegar únicamente la responsabilidad de la educación a la institución escolar. Asimismo[.] los miembros de la comunidad educativa que tratan de desarrollar una Educación Inclusiva en las aulas, están convencidos de que este tipo de educación proporcionará una mayor calidad educativa. (p. 14)

Es importante generar evidencia de la escuela pública-privada dentro del sistema educativo para la construcción de una sociedad

---

1 La ley chilena reconoce la inclusión laboral (Ley N° 21.015), pero no cumple esa norma vigente o fiscalización, tanto las entidades públicas como las entidades privadas y, por supuesto, las fundaciones y organizaciones no gubernamentales relacionadas con la gestión de la diversidad y el reclutamiento laboral.

que permita reconocer y participar a todos y todas las estudiantes y docentes en situación de discapacidad sensorial, eliminando las barreras relacionadas con el bajo rendimiento en el aprendizaje, y con el mundo laboral para docente. Por ejemplo, el informe sobre la formación docente para la educación inclusiva por la Agencia Europea consiste en ofrecer nuevas experiencias de aprendizaje hacia el futuro de las y los profesionales de la educación, lo que brinda la oportunidad de desarrollar diferentes habilidades necesarias, diferentes aulas y, por supuesto, el uso de diversos métodos de enseñanza inclusiva (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011; Sierra Martínez, 2013).

La escuela siempre está desequilibrada por la “conceptualización” (Hernández-Arteaga et al. 2019; Salazar Ramos, 2018) antes las dificultades para definir el apoyo a la diversidad funcional, o diversas situaciones con discapacidad sensorial que apoyan el trabajo inclusivo dentro de la escuela pública-privada. La educación inclusiva no siempre permite incorporar a los y las estudiantes con discapacidad sobre las necesidades educativas especiales (NEE) o especialista –educación diferencial, psicopedagogía, terapia ocupacional, etc.–, sino que se interviene con “mediación inclusiva” (Bernaschina, 2018; 2021), tales como mediador, mediadora, facilitador o facilitadora, para reforzar la calidad del proceso educativo, favoreciendo el respeto a la participación de las personas minoritarias en situación de discapacidad para adaptar y apoyar a la diversidad funcional en el contexto educativo chileno. Y también para los diferentes profesionales con discapacidad sensorial, e incorporando la mediación inclusiva dentro de la actividad laboral de la escuela.

### Revisión de literatura

Esta situación actual de la escuela chilena aborda la problemática de los sistemas educativos, tanto para estudiantes como para docentes con discapacidad sensorial, dependiendo del grado de discapacidad auditiva, o del grado de discapacidad visual para adaptar la mediación inclusiva dentro de la escuela inclusiva. Sin embargo, para Castro y Rodríguez (2017),

las respuestas educativas y formas de atención en una primera instancia estuvieron influenciadas por perspectivas médicas, ponien-

do el foco de la intervención en el trastorno, en la discapacidad o en lo que posteriormente se domina como NEE, para luego pasar a un enfoque educativo, centrando la atención en el currículum y las posibles barreras contextuales que puedan existir en el momento en que los estudiantes vivencias su proceso de aprendizaje. (p. 52)

Por ejemplo, en el contexto educativo se ha observado una evolución a lo largo del tiempo en relación con los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidades sensoriales, como la segregación, la dificultad de comunicación y la falta de adaptación debido a las limitaciones funcionales. Estos obstáculos a menudo han llevado a una exclusión tanto en el ámbito educativo como en el laboral. Según Blanco (1999), las necesidades educativas especiales (NEE) de las y los estudiantes no solo dependen de sus diferencias sociales, culturales y personales, sino también del tipo de entorno que se crea en una escuela inclusiva.

Aunque en la práctica se observa esta relación entre la interacción escolar entre docentes y estudiantes, así como la mediación escolar, la idea de una “educación inclusiva basada en la diversidad” (Domínguez, 2009; Dussan, 2011) ha surgido para fomentar un enfoque más amplio de la educación inclusiva, en contraste con la integración escolar. Este enfoque reconoce la naturaleza humana en relación con la educación regular y la importancia de que las escuelas ordinarias asuman un papel proactivo en la calidad del aprendizaje para estudiantes con discapacidades sensoriales, quienes se benefician de esta diversidad funcional.

Desde la aprobación de la Declaración de Salamanca, hace más de 25 años, se ha enfatizado la importancia de reconocer la visión educativa y la diversidad de los y las estudiantes, al mismo tiempo que se fortalece el acceso equitativo a oportunidades educativas y se trabaja para garantizar que estas oportunidades sean de alta calidad. No obstante, las deficiencias persistentes en este ámbito afectan particularmente a aquellos/as estudiantes que enfrentan mayores dificultades para mantenerse en el sistema educativo de manera continua. Esta situación genera un desajuste entre los objetivos curriculares y las necesidades específicas de las y los estudiantes. Un ejemplo claro de este desafío se puede observar en el caso de una escuela que atiende a estudiantes con múltiples retos o discapacidades múltiples. Este tipo de entorno requiere un enfoque integral que abarque la evaluación, el diagnóstico, la intervención y la in-

clusión educativa, dirigido a estudiantes sordociegos/as u otros tipos de discapacidades. Es crucial que el cuerpo docente desarrolle habilidades para abordar las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, fomentando así entornos de aprendizaje propicios para la participación y el desarrollo de todos los alumnos y alumnas. La mejora de los sistemas educativos hacia la educación inclusiva y sus procesos de aprendizaje sigue siendo una prioridad central para garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito educativo de todo el estudiantado (Andújar Scheker, 2019; Blanco y Duk, 2019a y 2019b; Cedillo Armijos y Jara Saldaña, 2018; Cruz, 2019; Duk et al., 2019; García Cedillo y Romero Contreras, 2019; Guajardo Ramos, 2009; Marchesi & Hernández, 2019; Rosas et al., 2019; Yadarola, 2019).

### *¿Por qué hablamos de escuela pública y privada, no de escuela inclusiva?*

Por eso es necesario definir la mediación inclusiva:

La mediación inclusiva que impide las barreras, tanto el aprendizaje para estudiantes con discapacidad sensorial como el acompañamiento para docente Sordo y/o ciego durante la actividad laboral y educativa. El camino de la educación inclusiva es diferente dependiendo del contexto social y cultural. (Iturra González, 2019, p. 90)

Muchas veces que las escuelas chilenas que impiden la normativa vigente sobre la inclusión laboral y sus propios derechos de la educación inclusiva para toda la sociedad chilena en situación de discapacidad a través del cambio social y del respeto a la vida de la diversidad funcional como dignidad humana, es decir, promoviendo el bienestar y el estado social. No obstante, al incorporar un breve análisis de la situación de la escuela inclusiva en Chile, la cuestión educativa puede definirse a través del estudio investigativo, y este análisis se procede en:

Es difícil motivar y desarrollar el modelo educativo que no supera los obstáculos permanentes en la escuela pública-privada. Entendemos por ayudas aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativa-mente en las aulas. (López Melero, 2012, p. 42)

Así, se argumenta la preocupación acerca de la disminución del número de estudiantes en la escuela especial. Para Blanco (2006),

la preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial, para apoyar los proceso[s] de integración, que cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. Se da la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son verdaderamente inclusivas. (p. 5)

Por lo general, es difícil precisar los grandes cambios socioculturales y adaptaciones sociales dentro del sistema educativo en Chile, reforzándose con la participación de los y las estudiantes con diversidad funcional (discapacidad), por supuesto, el espacio laboral de docentes con discapacidad sensorial en la escuela regular/formal. Sin duda, esa experiencia, tanto la escuela regular/formal como la escuela especial, independientemente del nivel de escolaridad, sino también, de distintas variedades, o valores al incorporar aquellos sistemas de la escuela inclusiva y la educación inclusiva. Asimismo, sin embargo, hay un gran aumento en el alejamiento de la mediación inclusiva, especialmente para estudiantes y docentes con discapacidad, apoyando la diversidad laboral y la intermediación de los aprendizajes escolares.

### *La complejidad de la calidad de estudiantes-docentes en situación de discapacidad sensorial en el sistema educativo no inclusivo*

Según Iturra González (2019), es posible debatir para avanzar hacia la escuela inclusiva en Chile, considerando la multitud de desafíos más urgente por la obsolescencia del Proyecto de Integración Educativa (PIE)<sup>2</sup>, el sistema de financiamiento estatal (alternativo) para la integración educativa, y la capacitación laboral para docentes a través del

---

2 Equivale al concepto de NEE sobre el sistema educacional para contribuir a la calidad de aprendizaje y la estrategia curricular para el proceso de la enseñanza escolar. No todas las escuelas chilenas presentan NEE, sino que son voluntarias. También, el Ministerio de Educación de Chile fiscaliza el rol de la escuela a través del PIE. Eso va a depender el tiempo del programa temporal o permanente.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)<sup>3</sup> dentro del sistema educativo en Chile. Sin embargo, se identifican algunas visiones para la educación chilena en diferentes situaciones o conceptos de educación inclusiva.

Actualmente, la escuela chilena no avanza en la transformación para ofrecer a las distintas demandas, tanto de estudiantes con diversidad funcional como de docentes con discapacidad sensorial, una respuesta igualitaria a las necesidades esenciales de la mediación inclusiva. La complejidad de la calidad de estudiantes-docentes en situación de discapacidad sensorial en el sistema educativo no inclusivo. Esta totalidad de la diversidad escolar existe en diferentes características de estudiantes y docentes con discapacidad (diversidad funcional), y estudiantes y docentes con diferentes de interculturales, multiculturales o pueblos originarios (diversidad cultural) fuertemente conectados a sus pares –y no siempre– a través de su propio idioma de la lengua de señas chilena (equivale a la lengua de signos, pero cada país tiene una cultura propia y totalmente diferente), y el sistema braille, e incluso como estudiante sordociego/a (o sordoceguera) en la combinación del alfabeto dactilológico y el sistema de lectoescritura táctil. Es evidente que la educación no puede entenderse como un servicio que se presta a los estudiantes (Bodero Delgado, 2014, p. 113).

Además, la inclusión de docentes con discapacidad auditiva en el entorno educativo regular implica la implementación de prácticas de mediación inclusiva mediante el servicio de interpretación en lengua de señas durante las actividades laborales. De manera similar, los y las docentes con discapacidad visual pueden contribuir a la formación profesional y promover el respeto de los valores laborales en el ámbito educativo, con el apoyo de herramientas como perros guía u otros servicios relacionados en el entorno de la escuela regular. Esta dinámica, lejos de ser un problema, representa una oportunidad única y, al mismo tiempo, un desafío para fomentar una educación basada en valores, donde el respeto, la participación y la convivencia sean los cimientos fundamentales en los procesos de enseñanza

---

3 En Chile existe el modelo del DUA para la diversificación de la enseñanza por parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile mediante la incorporación de innovaciones y adecuaciones curriculares dentro de la escuela regular.

y aprendizaje. La presencia de docentes con discapacidades sensoriales en el aula no solo enriquece la experiencia educativa para las y los estudiantes, sino que también fomenta una mayor comprensión y aceptación de la diversidad dentro de la comunidad escolar. Este enfoque no solo beneficia al estudiantado, sino que también promueve una cultura inclusiva y respetuosa en toda la institución educativa (López Melero, 2012, p. 40).

Pujolàs Maset (2003) sostiene que la mejor manera de enseñar a las y los estudiantes con ceguera, o cualquier otra discapacidad, es que convivan y aprendan en un mismo entorno educativo, junto con sus compañeros sin discapacidad. De la misma manera, las y los profesores con discapacidad auditiva, visual u otras discapacidades pueden brindar apoyo a sus colegas en el entorno de trabajo de la escuela regular.

Este enfoque ha suscitado un debate en torno a la diversidad lingüística y cultural, así como a la variedad de modelos educativos, clínicos, terapéuticos, psicolingüísticos, sociológicos y psicopedagógicos. Se ha destacado la importancia de la implementación de servicios de accesibilidad, como la interpretación en lengua de señas y el acompañamiento de personas con discapacidad visual, dentro del contexto educativo.

Se reconoce que las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los y las estudiantes con discapacidades sensoriales pueden constituir una de las principales causas de dificultades adicionales. Esto afecta tanto al estudiantado en su proceso de aprendizaje como al cuerpo docente en su desempeño laboral. La participación de la comunidad educativa y el compromiso escolar-docente son fundamentales para abordar estas barreras y garantizar un entorno educativo inclusivo y propicio para las y los estudiantes y docentes con discapacidades sensoriales (Alonso y Echeita, 2005; Bernachina, 2018; Booth y Ainscow, 2015; Domínguez, 2009; Domínguez y Alonso, 2004; Rodríguez Ramos, 2005).

## Metodología

Para analizar la metodología de la mediación inclusiva dentro de la escuela pública-privada en Chile, un gran ejemplo resulta del mode-

lo educativo finlandés, que corresponde a “las prácticas restaurativas y la mediación se utilizan como un proceso alternativo y amigable” (Gellin, 2018, p. 248) para los y las estudiantes en situación de discapacidad general. Así, se discute la implementación de la mediación dentro de la escuela inclusiva, con el fin de facilitar la interacción socioeducativa, en función de los problemas de aprendizaje escolar y su relación con sus compañeros y compañeras en la labor docente. En pocas palabras, sobre la propuesta metodológica para incluir diferencias características de interacción socioeducativa y la inserción sociolaboral (tabla 1) dentro del sistema escolar en Chile. Esto implica que en la situación actual no se avanza en el reconocimiento de discapacidad dentro del sistema educativo, ni la interacción educativa tradicional.

Tabla 1  
*Diferentes características de la interacción socioeducativa y la inserción sociolaboral*

Rol	Breve característica
Docente	El rol de la enseñanza escolar y responsable de la asignatura. También, el desempeño profesional o la formación docente y no docente.
Estudiantes	El proceso educativo a través del conocimiento personal y su propia autonomía del aprendizaje escolar.
Mediación inclusiva	El apoyo de servicios accesibles para la interpretación en lengua de señas, tanto para estudiantes como docentes en situación de discapacidad auditiva, y ayudas técnicas del sistema de braille para estudiantes, y otros servicios especiales (acompañamiento de perro guía y ayudante) para docentes en situación de discapacidad visual.

Fuente: Elaboración propia.

La mediación inclusiva no se combina con la incorporación estratégica para resolver los conflictos de estudiantes y docentes en situación de discapacidad sensorial. Asimismo, por ambas partes, para mejorar la calidad tanto del rendimiento escolar (alumnos/as con diferentes tipos de discapacidad) como del desempeño profesional (docente en situación de discapacidad sensorial) mediante el apoyo a las interacciones sociales, educativas y laborales, con el fin de optimizar sus diferentes capacidades. Así como la respuesta educativa hacia la

inclusión en Chile no se adapta a la barrera de la mediación inclusiva para interactuar con la escuela pública-privada.

Sin embargo, para Álvarez del Valle (2004), la función del mediador es cuestionar la postura de interjuego triangular de los actores institucionales en la mediación pedagógica. Adicionalmente, para Prieto Castillo (citado en Álvarez del Valle, 2004, s. p.), “es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos”. Esta es una pequeña parte de ejemplo para cuestionar la realidad existente o inexistente.

Por ello, es importante destacar que la ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva (López Melero, 2005) como el concepto de libertad y respeto de las personas con diversidad funcional por diversas causas de fracaso escolar de los y las estudiantes en situación de discapacidad general y, por supuesto, la exclusión laboral de docentes en situación de discapacidad sensorial, teniendo en cuenta que la noción de calidad de vida escolar y su discapacidad no ha logrado transformar el sentido mayor de inclusión social para adoptar la escuela regular/formal. Es cierto que hay conflicto económico y político educativo por la ausencia de mediación inclusiva, tanto de estudiantes como de docentes con discapacidad sensorial a través del aula ordinaria, y esta influencia se analiza en:

Y, no obstante, también vivimos en un mundo de notables privaciones, miserias y opresión. Hay muchos problemas antiguos sin resolver, y entre ellos sobresalen la persistencia de la pobreza y muchas necesidades básicas insatisfechas, el problema del hambre en el mundo, la violación de libertades políticas elementales, así como de libertades básicas, la falta general de atención a los intereses comunes y la participación limitada de las mujeres, la segregación de las culturas minoritarias y de las personas excepcionales, el empeoramiento de las amenazas que se ciernen sobre nuestro medio ambiente y sobre el mantenimiento de nuestra vida económica y social. (López Melero, 2005, p. 5)

En consecuencia, la falta de reconocimiento de la diversidad funcional y la presencia de escuelas no inclusivas plantean desafíos signi-

ficativos para el funcionamiento del sistema educativo. Para abordar esta problemática, resulta crucial realizar esfuerzos importantes para mejorar la experiencia educativa de los y las estudiantes y docentes con discapacidades en las escuelas públicas y privadas en Chile. Este enfoque pone en el centro la importancia de promover una educación inclusiva de calidad en el país.

Es esencial fomentar una relación colaborativa entre educadores/as y profesionales no educativos para brindar un apoyo sensorial adecuado a las y los estudiantes con discapacidades sensoriales y promover su participación activa y socialización con sus compañeros/as en el entorno escolar regular. Una metodología efectiva de mediación inclusiva implica la integración de enfoques de enseñanza y aprendizaje que generen un diálogo constructivo sobre la implementación de servicios de accesibilidad, como la interpretación en lengua de señas chilena para estudiantes y docentes con discapacidad auditiva, así como recursos y ayudas técnicas adaptadas al sistema braille para estudiantes y docentes con discapacidad visual en el aula ordinaria.

Esta metodología de mediación inclusiva aporta nuevas perspectivas sobre la disponibilidad de recursos y las necesidades educativas específicas de cada tipo de discapacidad auditiva, visual o ambas. La implementación exitosa de esta metodología no solo depende de las herramientas proporcionadas, sino también de la estructura del sistema escolar y de la comprensión previa de la comunidad educativa en torno a la participación de estudiantes y docentes con discapacidades en entornos educativos públicos y privados. Este nuevo enfoque de mediación inclusiva destaca la importancia de fomentar una comprensión más profunda de la diversidad funcional en la comunidad educativa.

## Discusión

Es difícil analizar las situaciones de estudiantes y docentes que inciden (y aquejan) en sus beneficios de la educación y la inclusión laboral. No todos los criterios facilitan la implementación educativa, sino la falta de reconocimiento de la educación inclusiva en Chile para apoyar la mediación inclusiva. Por ejemplo, para mejorar la consciencia ética:

Desde mi punto de vista no puede haber educación si no hay compromiso ético. La preocupación de mis acciones sobre otras per-

sonas es mi compromiso ético y no debo hacer algo que repercuta negativamente sobre otros. Por eso no se puede entender que en un centro educativo los alumnos reciban clases de ética y, simultáneamente, estén conviviendo con situaciones de falta de respeto entre los estudiantes [y por supuesto, los docentes] por el hecho de ser de diferente cultura, etnia o religión, o por tener determinada desventaja. (López Melero, 2005, p. 7)

Sin embargo, en relación con diferentes escuelas públicas-privadas en Chile, están muy lejos de la realidad. Incluso resulta difícil analizar el cumplimiento de un alto nivel de profesionalismo para la mediación inclusiva, por supuesto, la ética dentro del sistema escolar debido a la ausencia al requerimiento exigente de la autoridad estatal -del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)- de poder financiar el trabajo laboral en diferentes escuelas en todo el territorio chileno.

Por ejemplo, para Stainback (2001a), la escolarización inclusiva no es un concepto, sino que se basa en una práctica muy simple que se les enseña a los y las estudiantes cuando aprenden a interactuar socialmente y compartir comportamientos. Asimismo, el autor (2001b) las habilidades básicas en la enseñanza a través de un contexto significativo, los y las estudiantes pueden aprender más rápidamente el valor de las habilidades, y puede ser útil y fácil de transformar el uso de las habilidades, por supuesto, en otras actividades de aprendizajes personales, interesantes y agradables.

### *El espacio inclusivo como elemento facilitador de mediación y docente para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad sensorial*

Para Prim Jaurrieta (2013) el espacio de aprendizaje se introduce para diseñar una educación integral, significativa e inclusiva, es decir, contribuir a la búsqueda de nuevos y mejores espacios para la educación. En este sentido, la incorporación de la escuela pública-privada a través de espacios educativos para desarrollar las actividades de clase personalizada dentro de la interacción socioeducativa y la inserción socio-laboral (docente - estudiantes - mediación inclusiva) para plantear los debates en la escuela inclusiva del sistema educativo chileno. Laorden Gutiérrez y Pérez López (2002) reflexionan:

El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra. Incluye las características arquitectónicas, que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos, aunque la realidad suele ser la contraria, es decir, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje. (p. 133)

Un pequeño ejemplo del espacio inclusivo para incorporar al ambiente educativo, especialmente para profundizar los instrumentos en el aprendizaje escolar, y también para estudiantes con diversidad funcional, tales como servicios de accesibilidad de interpretación en lengua de señas chilena y recursos y ayudas técnicas adaptadas al sistema braille en el aula formal.

Por otro lado, algunos elementos claves de diferentes espacios de la actividad didáctica como el equipamiento y el material didáctico en el aula inclusiva para crear un espacio estimulante, tanto para los (y las) estudiantes como para el o la docente a lo largo del proceso educativo (Laorden Gutiérrez y Pérez López, 2002; Yadarola, 2007).

Es importante adquirir y justificar en algunas características del espacio educativo (Tabla 2), dependiendo de la adaptabilidad en el aula, y la accesibilidad para mejorar el entorno flexible en el trabajo.

Tabla 2

*Características del espacio educativo por arquitecta y equipo*

<b>Tipo de espacio</b>	<b>Breve descripción</b>
Un lugar acogedor y agradable	El aula es, ante todo, un lugar de encuentro y de relación social en el que se forjan las primeras amistades y se aprende a vivir en sociedad.
Funcional	El/la profesor/a debe poder desarrollar su actividad y sus programas con el material necesario y en un entorno y mobiliario adecuado.
Versátil	Las aulas deben poder adaptarse al uso que se requiera en cada momento. Espacios grandes y abiertos para trabajar en grupo o espacios más pequeños y reservados para concentrarse o trabajar por parejas.
Con personalidad propia	Debe hacerse y decorarse al gusto de sus usuarios/as.
Estimulante y dinámico	No hay razón para que el aula sea un espacio fijo, todo lo contrario, debería ser lo más dinámico posible.
Conectado	Debemos estar en conexión constante con el mundo que nos rodea: con el más cercano, formado por las otras aulas y profesores/as del colegio, y con la comunidad, compartiendo proyectos con entidades locales y convirtiendo a la escuela en un punto de encuentro.
Mobiliario adaptado	El mobiliario debe ser elegido adecuadamente para la edad y las actividades propias de cada curso.
En contacto con la naturaleza	El entorno natural nos hace sentir bien, y tener la posibilidad de pasear un rato por la naturaleza nos permite aprender muchas cosas, así como ayuda a relajar y a desconectar.
Bien iluminado y con buena acústica	La iluminación y los materiales, así como las texturas y los colores, juegan un papel fundamental en el desarrollo de las actividades.
Tecnológico	Las pizarras digitales, los proyectores y las plataformas educativas son ya habituales en nuestras aulas.

Fuente: Del Castillo (2018).

Es posible considerar algunas características del espacio educativo para contribuir a una mediación inclusiva que favorezca la interacción socioeducativa y la inserción sociolaboral, apoyando al sistema educativo hacia la educación inclusiva. Sin embargo, es posible socializar a compañeros y compañeras con diversidad escolar (al conjunto de la diversidad cultural y la diversidad funcional) para desarrollar la retroa-

limentación inclusiva, es decir, el mediador o la mediadora asociada con el intercambio de ideas sobre la motivación o la participación entre docente con discapacidad sensorial y estudiantes con diversidad escolar, dependiendo de la experiencia de la práctica, o la aceptación para mejorar los estudios, y las propuestas que ofrece a la comunidad educativa inclusiva. Para Castro y Rodríguez (2017),

la educación inclusiva como prácticas sociales que se generan en las escuelas han sido poco valoradas para la configuración de propuestas que las resignifiquen. Por eso es central el valor estratégico, la novedad de esta propuesta y la necesidad de reconocer ese estado de los estudios y discusiones que respecto a la educación inclusiva se tejen [*sic*] en la actualidad. (p. 21)

La nueva consideración sobre el concepto de mediación inclusiva y su relación con el sistema educativo inclusivo en Chile son precisamente algunos casos del sistema escolar a través de una serie de situaciones complejas (fracaso escolar, bajo de rendimiento escolar, clima de aula, aislamiento escolar, acoso escolar, etc.), apoyando la contextualización educativa dentro de la escuela público-privada para transmitir el cambio en la diversidad escolar y la nueva generación de educación inclusiva. El futuro de la escuela chilena es importante para transmitir el cambio en la diversidad escolar y la nueva generación de educación inclusiva.

### *Nuevas condiciones para la mediación y el desarrollo sociopersonal de estudiantes-docentes con discapacidad sensorial*

En esta sección, nos enfocamos en discutir las nuevas condiciones para la mediación y el desarrollo sociopersonal de estudiantes y docentes con discapacidad sensorial. A continuación, se dividen en dos temas principales: i) Equidad hacia la escuela inclusiva para todos/as los/as estudiantes sensoriales; y ii) Principales condiciones de la escuela inclusiva y la educación inclusiva.

### *Equidad hacia la escuela inclusiva para todos y todas las estudiantes sensoriales*

Avanzar hacia un mayor nivel de equidad implica la creación de escuelas que fomenten la educación en la diversidad y comprendan esta

diversidad como una fuente de enriquecimiento y mejora de la calidad educativa (Blanco, 1999, p. 56). Se considera que una escuela inclusiva es fundamental para lograr el desarrollo sociopersonal, lo que implica abarcar una variedad de áreas educativas, ocupacionales o laborales e interpersonales para fomentar la inteligencia emocional. Esto también implica proporcionar un entorno físico y social propicio para adquirir conocimientos y experiencias individuales (Farrer, 2022; Polo Sánchez et al., 2005). Esto es esencial para estudiantes y docentes con discapacidad sensorial, asegurando un mayor énfasis y participación en otras culturas y creencias, como la diversidad cultural y multicultural, así como para promover la interacción social dentro del entorno de la escuela regular/formal.

Así como la educación inclusiva –según Blanco (2006; 2007)– implica eliminar las barreras (de accesibilidad) por el compromiso con el aprendizaje y la participación de los (y las) estudiantes para crear nuevas situaciones a través de diferencias culturales, socioeconómicas e individuales, no se conviertan en desigualdades educativas; estos se generan en diversas situaciones educativas en la escuela; valorando la diversidad, la aceptación, el respeto como una serie de elementos que enriquecen el desarrollo sociopersonal y de la comunidad educativa en particular; por otra parte, la existencia de un buen clima afectivo (o escuela amigable) que favorezca el desarrollo de los (y las) estudiantes, así como las instituciones educativas para dar respuestas a la diversidad más significativa para romper con el esquema tradicional en el trabajo metodológico, y facilitar el aprendizaje y la participación de todos los (y todas las) estudiantes; por tanto, la escuela inclusiva será necesaria para garantizar la disponibilidad de apoyo de recursos (educativos y económicos) especializados a servicios accesibles para la formación de docentes (en situación de discapacidad auditiva-visual), a través de la práctica educativa y las nuevas perspectivas de la escuela inclusiva.

Es necesario crear un pensamiento radical hacia la escuela, apoyando el desarrollo de la diversidad de los y las estudiantes –y, por supuesto, de las y los docentes en situación de discapacidad sensorial– para ofrecer la “nueva” estrategia de aprender de las diferencias. A continuación, presentamos los cuatro procesos de aprendizaje en el aula (figura 1) con el fin de facilitar la interacción socioeducativa; así como la idea fundamental de comprometerse con las diferentes opi-

niones de los y las estudiantes (y de los y las docentes), apoyando las respuestas sobre la diversidad, y el proceso educativo para desafiar el aprendizaje y la enseñanza (Ainscow, 2016; Messiou y Ainscow, 2020; Messiou et al., 2016).

Tabla 1

*Diferentes características de la interacción socioeducativa y la inserción socio-laboral*

<b>Rol</b>	<b>Breve característica</b>
Docente	El rol de la enseñanza escolar y responsable de la asignatura. También, el desempeño profesional o la formación docente y no docente.
Estudiantes	El proceso educativo a través del conocimiento personal y su propia autonomía del aprendizaje escolar
Mediación inclusiva	El apoyo de servicios accesibles para la interpretación en lengua de señas, tanto para estudiantes como docente en situación de discapacidad auditiva, y ayudas técnicas del sistema de Braille para estudiantes, y otros servicios especiales (acompañamiento de perro guía y ayudante) para docentes en situación de discapacidad visual.

Fuente: Elaboración propia.

El esquema propuesto se basa en la interacción de cuatro procesos que actúan como estrategias de aprendizaje en el aula. Por ejemplo, “hablar sobre la diversidad” implica “desarrollar prácticas inclusivas” y “aprender de las experiencias” a través del contexto y las diversas perspectivas de los compañeros y compañeras, que pueden servir como estímulo para la reflexión. La idea fundamental de “interactuar con las opiniones de los estudiantes” fomenta la toma de decisiones adecuadas y el intercambio de nuevas experiencias a través de prácticas existentes para estudiantes y docentes con diversidad funcional, en conjunción con la mediación inclusiva en el sistema escolar. Estos procesos tienen como objetivo abordar una mayor necesidad educativa y social, facilitando la implementación de una mediación inclusiva en las interacciones socioeducativas dentro de las escuelas públicas y privadas. Este enfoque busca promover un entorno educativo en el que todos y todas las estudiantes, independientemente de sus capacidades o discapacidades, puedan participar plenamente y beneficiarse de una educación de calidad.

### *Principales condiciones de la escuela inclusiva y la educación inclusiva*

Estas son las principales condiciones indispensables para crear un espacio educativo a través de la participación de los y las estudiantes con discapacidad sensorial y su mediación inclusiva, con el fin de crear diferencias o “transformación del aprendizaje, es decir, el aprendizaje que permite mejorar la práctica de forma incremental hasta cambiar la práctica en las bases, a través de los términos ‘*single loop*’ (bucle único) y ‘*double loop*’ (bucle doble) para aprender y comprender esa distinción crucial” (Argyris, 1991; Argyris y Schön 1996; Messiou et al., 2016).

Algunos elementos claves -relacionados con la figura 1 y las tablas 1 y 2- para transformar la implementación educativa inclusiva, dando la posibilidad de contribuir a la gestión estratégica del MINEDUC para mejorar el Estado de bienestar en la educación inclusiva y la calidad de vida en los centros educativos (o el contexto laboral), especialmente estudiantes y docentes en situación de discapacidad sensorial. Este debate pretende profundizar la implementación del sistema educativo en el contexto educativo mixto (o escolarización combinada), a través de la vinculación del cambio cultural en la escuela pública-privada en Chile (Alonso y Rodríguez, 2004; Domínguez, 2009; García Romero, 2005). Según el informe de la Agencia Europea a través de las tres claves fundamentales: i) la necesidad de definir una terminología coherente sobre los conceptos de inclusión y diversidad; ii) desarrollar políticas educativas integrales e interconectadas; y iii) mejorar la colaboración entre profesionales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011; Sierra Martínez, 2013).

Demasiado lejos de la vida educativa para implementar el futuro de las herramientas de la diversidad cultural, el enfoque intercultural y, por supuesto, la educación inclusiva como elemento transversal en la gestión educativa. Algunas sugerencias del Ministerio de Educación de Chile (2020) para promover la diversidad cultural (identidades y pluralismo), inclusión (presencia, reconocimiento y pertinencia), e interculturalidad (creación de puentes y diálogo simétrico entre culturas) para cumplir la obligatoriedad del Estado chileno, asegurando un mayor nivel de eficacia de estudiantes y docentes en situación discapacidad general. Y finalmente, para Correa (1997), la interacción social

para que los y las estudiantes en situación de discapacidad incorporen las habilidades sociales, y se sientan aceptados por su entorno social, de su grupo de pares (compañeros y compañeras); así, la autonomía para proyectar la vida social del individuo; y dependiendo del aprendizaje de las habilidades sociales a través del contexto socioeducativo de la escuela. También se incluye el tema fundamental del rol docente con diversidad funcional para interactuar con los y las estudiantes con diversidad escolar a través de la participación en el aula, es decir, la interacción inclusiva, tanto del o de la docente inclusiva como de estudiantes inclusivos/as junto con la mediación inclusiva de apoyo al servicio prioritario de accesibilidad.

## Conclusiones

Es evidente que la mayoría de las escuelas chilenas aún no se han adaptado ni respaldado completamente por el sistema de inclusión escolar, las leyes ni los programas educativos del Ministerio de Educación (MINEDUC) para implementar la mediación inclusiva. Tampoco se han considerado suficientemente las características personales y profesionales de aquellas personas con discapacidad sensorial para comprender el nuevo panorama y los desafíos asociados con la educación inclusiva, con el fin de mejorar las vías disponibles y lograr este propósito.

Existe una carencia en el planteamiento de una reflexión crítica que resulta crucial tener en cuenta en el ámbito de la formulación de políticas públicas y la transformación sociocultural para mejorar la actividad compartida a través de la mediación inclusiva. Esto se aplica tanto para estudiantes como para docentes en situación de discapacidad sensorial, y depende en gran medida de las decisiones tomadas por los establecimientos educativos que sean reconocidos por el MINEDUC.

Es imperativo abordar estos desafíos y trabajar hacia una mayor conciencia y compromiso en las instituciones educativas y en el sistema educativo en su conjunto, con el objetivo de fomentar un entorno inclusivo y accesible para todas y todos los estudiantes y docentes, independientemente de su condición sensorial. Esto requerirá un enfoque integral que considere no solo la implementación de medidas específicas, sino también un cambio de mentalidad y una mayor sensibilización sobre las necesidades y los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Es importante abordar el contexto escolar y laboral con diversidad funcional para iniciar o avanzar en el proceso estratégico de mediación inclusiva, facilitando una alternativa para mejorar el futuro hacia el sistema educativo chileno. No existen las respuestas con la mayor demanda para apoyar o implementar la atención a la diversidad de alumnos/as y docentes en situación de discapacidad sensorial. Es posible sugerir que la escolarización para proporcionar mediación inclusiva dirigida a los y las estudiantes con discapacidad, favoreciendo el acceso al aprendizaje formal (e informal) en todas las materias curriculares, tal como la función didáctica y la motivación escolar.

Otro punto es proponer un gran cambio estructural en el sector de la educación y la inclusión social para gestionar tanto la escuela pública como la escuela privada de acuerdo con los estándares de educación general. Al incorporar el desarrollo inclusivo y la gobernabilidad en la gestión política a través del sistema educativo y sus escuelas públicas-privadas. También se permiten los trabajadores y las trabajadoras profesionales con discapacidad auditiva-visual como el rol docente junto con la mediación inclusiva, beneficiando el espacio laboral hacia la igualdad; y apoyando en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las actividades educativas formales e informales.

No existe el gran debate educativo e inclusión social sobre la mediación inclusiva para las escuelas públicas-privadas en Chile, y la ausencia de la calidad de estudiantes-docentes en situación de discapacidad sensorial en el sistema educativo no inclusivo. No obstante, es difícil apoyar y valorar la calidad educativa más exigente para crear nuevos espacios accesibles, tanto la diversidad funcional como el nuevo concepto de la mediación inclusiva, beneficiando al desarrollo personal y social de las y los estudiantes-docentes con discapacidad sensorial en las escuelas públicas-privadas.

Se proponen algunas recomendaciones, especialmente al Ministerio de Educación junto con otras dependencias del Estado chileno, para garantizar las diversas situaciones de: aumento de conflicto por la discriminación aculturación; ausencia de bienestar laboral-educacional; falta de calidad educativa hacia la inclusión de estudiantes-docentes con diversidad funcional; falta de fiscalización especial para los y las profesionales docentes de acuerdo con la ley de inclusión laboral;

incumplimiento de la participación para estudiantes sin discapacidad (desde la primera etapa de educación primaria en adelante); y la baja participación del curso de capacitación para docentes sin discapacidad sobre la incorporación de la asignatura obligatoria de la lengua de señas chilena y/o braille en el currículo nacional por parte de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc junto con el Servicio Nacional de la Discapacidad de Chile (Senadis), y otras instituciones relacionadas con el servicio de accesibilidad; la falta de gestión política para la educación inclusiva, especialmente sobre la inaccesibilidad a la interpretación de la lengua de señas para docentes con discapacidad auditiva, y el otro de recursos adaptados y ayudas técnicas del sistema de Braille o perro guía para docente con discapacidad visual dentro de la actividad laboral de la escuela pública-privada.

Estas recomendaciones son posibles para crear o implementar una nueva política educativa inclusiva con la participación de política con discapacidad a través del convenio gubernamental de Mineduc y Senadis, por supuesto, Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile (Mintrab) para actualizar y modernizar la ley vigente de inclusión laboral sobre la accesibilidad obligatoria de los y las profesionales universitarios –estudios completos (pregrado y postgrado)– con discapacidad sensorial en el mercado laboral. No para todos los y las profesionales con discapacidad sensorial se garantizan el acceso laboral, sino que también la responsabilidad por la ética profesional, la exigencia por la calidad del sistema educativo chileno, la excelencia académica, y la igualdad salarial para la inclusión laboral dentro de la escuela pública-privada sea reconocida por el Mineduc y el Senadis.

También, la mayor responsabilidad política del Mintrab y Senadis para cumplir y fiscalizar el futuro de proyecto estandarizado (o actualizado) sobre la ley de inclusión laboral para los y las docentes con discapacidad profesional, y la nueva implementación de la accesibilidad obligatoria para toda la escuela pública-privada dentro del territorio chileno. Finalmente, es posible actualizar y modernizar las leyes educativas vigentes<sup>4</sup> para aumentar el reconocimiento legal y que la

---

4 Algunas normas de la ley chilena sobre la materia educativa se permiten complementar (o ajustar) con la Ley de Inclusión Laboral y la Ley de Discapacidad (Ley N° 20.422) para los y las profesionales con discapacidad sensorial, por ejemplo, la Ley General de la Educación (Ley N° 20.370), la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845), y otras.

empleabilidad profesional hacia la inclusión sea permanente, dependiendo de la política de la educación inclusiva chilena. Necesitamos profundizar las nuevas propuestas urgentes para los y las expertas de la escuela pública-privada sobre la mediación inclusiva, tanto para estudiantes como para docentes con discapacidad sensorial. Es importante el nuevo acercamiento de la diversidad funcional para el futuro del sistema educativo dentro del territorio chileno de acuerdo con las variedades y los valores sociales al incorporar la escuela inclusiva.

## Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Recuperado a partir de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. Doi:10.1007/s40841-016-0056-x
- Alonso, P. y Echeita, G. (2005). Capítulo 9. Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En V. Acosta Rodríguez (coord.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 141-154). Barcelona: Masson.
- Alonso, P. y Rodríguez, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72. Recuperado a partir de <https://soniasas.files.wordpress.com/2008/01/dos-tutores-en-el-aula.pdf>
- Álvarez del Valle, E. (2004, febrero). La docencia como mediación pedagógica. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* [en línea], 5(5). Recuperado a partir de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=120&id\\_articulo=447](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=120&id_articulo=447)
- Andújar Scheker, C. (2019). Reflexiones de los aportes de la Declaración de Salamanca 25 años después. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 111-121. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art6.html>

- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Reflections: The SoL North America Journal*, 4(2), 4-15. Recuperado a partir de [https://www.solonline.org/wp-content/uploads/2018/08/sol\\_reflections\\_4.2.pdf](https://www.solonline.org/wp-content/uploads/2018/08/sol_reflections_4.2.pdf)
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1996). *Organisational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bernaschina, D. (2018). Arte en el silencio: Nueva experiencia hacia el rol del docente hipoacúsico bilingüe. *Educación Artística Revista de Investigación*, (9), 45-55. Doi:10.7203/eari.9.12582
- Bernaschina, D. (2021). Interacción pedagógica en las TIC: Mediación inclusiva en el aula virtual. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 171-192. Doi:10.30827/eticanet.v21i1.15978
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. UNESCO/OREALC. Recuperado a partir de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116196\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116196_spa.locale=es)
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10083>
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 13-28. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art1.html>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019a). Presentación: Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 17-23. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/presentacion.pdf>

- Blanco, R. y Duk, C. (2019b). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art1.html>
- Bodero Delgado, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), 112-117. Doi:10.18259/acs.2014011
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos* (trad. y adapt, A. L. López et al.). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado a partir de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf>
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza: Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Santiago: Universidad Santo Tomás.
- Cedillo Armijos, M. y Jara Saldaña, G. (2018). Discapacidad multireto: evaluación, diagnóstico, intervención e inclusión educativa. Un estudio de caso. En M. R. Tolozano Benítez y R. Arteaga Serrano (coords.), *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: “desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI”* (pp. 719-726). Guayaquil: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220655>
- Correa, J. (1997). Razón de ser de la enseñanza de habilidades sociales a estudiantes y deficientes ciegos visuales. *Pedagogía y Saberes*, (9), 35-38. Doi:10.17227/01212494.9pys35.38
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art4.html>
- Del Castillo, B. (2018). La importancia del espacio para el aprendizaje. *Espacios Maestros*. Recuperado a partir de <https://>

espaciosmaestros.com/la-importancia-del-espacio-para-el-aprendizaje

- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.html>
- Domínguez, A. B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art5.html>
- Dussan, C.P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. Doi:10.18359/reds.897
- Farrer, A. (23 de Agosto de 2022,). *What Is Social and Personal Development?* PracticalAdultInsights. Recuperado a partir de <https://www.practicaladultinsights.com/what-is-social-and-personal-development.htm>
- García Cedillo, I. y Romero Contreras, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 123-138. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art7.html>
- García Romero, C. (2005). Escolarización combinada: ¿una apuesta para paliar las deficiencias del sistema? *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, (21), 97-110. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10498/7787>
- Gellin, M (2018). Mediation in Finnish Schools: From Conflicts to Restoration. In A. Nylund, K. Ervasti y L. Adrian (eds.), *Nordic Mediation Research* (pp. 247-266). Doi:10.1007/978-3-319-73019-6\_13
- Guajardo Ramos, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23.

Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.html>

- Hernández-Arteaga, I., Cardozo-Galeano, G. D., Franco-Marcelo, N. N., García-Bustos, A. C., Luna-Hernández, J. A. y Vargas-Cañizales, D. C. (2019). *Dificultades del aprendizaje: una mirada desde los factores del contexto*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. Doi:10.35811/rea.v8i0.7
- Laorden Gutiérrez, C. y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: Revista de Educación*, (25), 133-146. Recuperado a partir de <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/26>
- López Melero, M. (2005). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica*, 29, 4-18. Recuperado a partir de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/198>
- López Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado a partir de <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art2.html>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-Teacher Dialogue as a Means of Promoting Inclusion in Schools. *British Educational Research Journal*, pp. 1-18. Doi:10.1002/berj.3602
- Messiou, K. et al. (2016). Learning from Differences: A strategy for Teacher development in Respect to Student Diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. Doi:10.1080/09243453.2014.966726

- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Herramientas para una educación más inclusiva*. Biblioteca Digital Mineduc. Recuperado a partir de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18339>
- Palacios, A., y Bariffi, F. (2013). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/11181/3912>
- Polo Sánchez, M. T., López Justicia, M. D., Caurcel Cara, M. J. y Fernández Jiménez, C. (2005). Medio familiar y desarrollo sociopersonal de estudiantes con discapacidad sensorial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 173-180. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310015.pdf>
- Prim Jaurrieta, B. (2013). *El espacio educativo como herramienta para un aprendizaje significativo* [Tesis de máster, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio Institucional UPNA. Recuperado a partir de <https://hdl.handle.net/2454/9885>
- Pujolàs Maset, P. (2003, noviembre). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Recuperado a partir de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuelainclusiva\\_ACooperativo\\_Pujolas\\_17p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuelainclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf)
- Rodríguez-Picavea, A. (2013). Divertad: libertad y dignidad en la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 39-58. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art2.html>
- Rodríguez Ramos, P. (2005). Capítulo 7. El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos. En V. Acosta Rodríguez (coord.), *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 115-124). Barcelona: Masson.
- Romañach Cabrero, J. (s. f.). La diversidad humana y biológica. *Dignidad y Libertad en la Diversidad*. Recuperado a partir de <http://www.diversocracia.org/divertad.html>
- Romañach Cabrero, J. y Palacios Rizzo, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista sociológica de*

- pensamiento crítico*, 2(2), 37-47. Recuperado a partir de <https://intersticios.es/article/view/2712>
- Rosas, R. et al. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art3.html>
- Salazar Ramos, M. (2018). *Desafíos para la inclusión educativa y laboral en Chile*. Sofofa. Recuperado a partir de [https://web.sofofa.cl/wp-content/uploads/2018/09/2018-Desaf%C3%ADos-para-la-Inclusi3n-Educativa-y-Laboral-en-Chile\\_-versi3n-digital.pdf](https://web.sofofa.cl/wp-content/uploads/2018/09/2018-Desaf%C3%ADos-para-la-Inclusi3n-Educativa-y-Laboral-en-Chile_-versi3n-digital.pdf)
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación*, 354, 575-603. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-354-012
- Sanjosé Gil, A. (2007). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, (13), 1-26. Recuperado a partir de <http://www.reei.org/index.php/revista/num13/articulos/primer-tratado-derechos-humanos-siglo-xxi-convencion-sobre-derechos-personas-con-discapacidad>
- Sierra Martínez, S. (2013). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 485-486. doi:10.4995/redu.2013.5540
- Stainback, S. (2001a). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: Revista Catalana D'educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 18-25. Recuperado a partir de <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/102022>
- Stainback, S. (2001b). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports: Revista Catalana D'educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 26-31. Recuperado a

partir de <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102023>

Yadarola, M. E. (2007, mayo). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. En *I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado a partir de [https://www.academia.edu/17309114/El\\_aula\\_inclusiva\\_el\\_espacio\\_educativo\\_para\\_todos](https://www.academia.edu/17309114/El_aula_inclusiva_el_espacio_educativo_para_todos)

Yadarola, M. E. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y fisuras desde las ONG de/para personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-156. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art8.html>

## Lista de figura y tablas

### *Tabla 1*

Diferentes características de la interacción socioeducativa y la inserción sociolaboral

Fuente: Elaboración propia.

### *Tabla 2*

Características del espacio educativo por arquitecta y equipo.

Fuente: Del Castillo (2018).

### *Figura 1*

Esquema sobre la estrategia de aprender de las diferencias

Fuente: Messiou, *et al.* (2016, p. 56).