

## ***La participación de las personas con discapacidad en el contexto educativo: propuestas conceptuales y metodológicas***

### ***Participation of people with disabilities in the educational context: conceptual and methodological proposals***

**Rodolfo Soto González**

e-mail: [rodolfo.soto@usach.cl](mailto:rodolfo.soto@usach.cl)

*Universidad de Barcelona. España*

**Mauricio López Cruz**

e-mail: [m.lopez@uchile.cl](mailto:m.lopez@uchile.cl)

*Universidad de Chile. Chile*

**Resumen:** Se presenta una propuesta conceptual acerca de la participación con la finalidad de promoverla en el entorno educativo, especialmente para las personas con discapacidad. El constructo elaborado integra las aportaciones de múltiples perspectivas teóricas, las que incluyen el modelo sociológico de la discapacidad, el modelo multidimensional de la discapacidad, el enfoque sociocultural del desarrollo y el aprendizaje, el enfoque de derechos humanos y el enfoque de educación inclusiva. Para tales efectos, se realiza una revisión general de cada uno de los enfoques y se identifican los principales aportes conceptuales en torno a la comprensión de la participación. A partir de la definición integrada de participación formulada y el entendimiento de las formas narrativas de los significados, se postula que la participación se conforma en una experiencia narrativa que puede ser estudiada desde un enfoque narrativo. Además, se argumenta que esta propuesta metodológica, que apunta al estudio de las experiencias de participación, es coherente con el marco de la investigación inclusiva. Por último, se delinean algunas sugerencias metodológicas para investigar las experiencias de participación de personas con discapacidad en el escenario educativo.

**Palabras claves:** participación social; discapacidad; educación inclusiva.

**Abstract:** The objective of this paper is to present a conceptual proposal about participation that links the theoretical contributions of various relevant approaches that, at the same time, have methodological applications focused on empowering people with disabilities in the educational environment. The construct elaborated integrates the contributions of multiple theoretical perspectives, which include the sociological model of disability, the multidimensional model of disability, the sociocultural approach to development and learning, the human rights approach and the inclusive education approach. For this purpose, a general review of each of the approaches is carried out and the main conceptual contributions around the understanding of participation are identified. Based on the integrated definition of participation formulated and the understanding of the narrative forms of meanings, it is postulated that participation is formed in a narrative experience that can be studied from a narrative approach. In addition, it is argued that this methodological proposal, which aims to study the experiences of participation, is consistent with the framework of inclusive research. Finally, some methodological suggestions are outlined to investigate the experiences of participation of people with disabilities in the educational setting.

**Keywords:** social participation; disabilities; inclusive education.

Recibido / Received: 29/12/2020

Aceptado / Accepted: 29/9/2021

## 1. Introducción

A escala global, se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, es decir, en torno al 15% de la población mundial (OMS, 2011). Con la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) por parte de numerosos países, los estados se han comprometido a realizar esfuerzos para incorporar a las personas con discapacidad en los sistemas educativos regulares. Si bien la exclusión y la discriminación siguen permeando con fuerza en las instituciones que ofrecen servicios educativos, desde las principales organizaciones de alcance internacional se continúa alentando la participación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo (ONU, 2017; UNESCO, 2017; UNICEF, 2013).

Como se verá con mayor detalle en este artículo, el concepto “participación” ostenta una significativa centralidad en diversos modelos y enfoques que se relacionan con la presencia de las personas con discapacidad en el medio educativo. Algunas de las perspectivas con plena vigencia que se apoyan en la participación para sustentar sus formulaciones conceptuales y normativas son: el modelo sociológico de la discapacidad (Abberley, 2008; Oliver, 2008b), el modelo multidimensional de la discapacidad (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AADID], 2011; Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013), el enfoque sociocultural de desarrollo y aprendizaje (Daniels, 2003; Wenger, 2002), el enfoque de derechos humanos (Lansdown, 2005; Pyerín y Weinstein, 2015) y el enfoque de educación inclusiva (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2008; Blanco y Hernández, 2014; Booth y Ainscow, 2011; Calderón-Almendros, Ainscow, Bersanelli y Molina-Toledo, 2020). Cada una de estas aportaciones construye su propia versión del concepto, enfatizando diferentes aspectos. Desde esta multiplicidad de miradas que refleja tanto la presencia de contribuciones variadas como una desorganización a

nivel conceptual, se hace relevante formular un constructo que integre los elementos de mayor pertinencia que proporciona cada modelo.

Una mirada integrada de la participación por sí misma constituye una aportación al absorber sus distintas contribuciones de manera articulada. Sin embargo, la sistematización de las aplicaciones investigativas del marco conceptual de la participación puede hacer de éste una herramienta más potente para superar la exclusión que experimentan las personas con discapacidad del y en el sistema educativo y también en la investigación. Lo importante es que tal concepto permita inspirar modificaciones en el tejido social y en las políticas públicas rescatando la perspectiva de las personas con discapacidad en el proceso de investigación (Oliver, 2008a). Vale decir, se requiere la construcción de este concepto para desarrollar herramientas investigativas atinentes a las necesidades de las personas con discapacidad:

“Una visión de individuos no abstraídos en su especificidad social concreta, los que, en virtud de ser personas, necesitan vivir en un orden social que las trate como individuos con dignidad, como capaces de ejercer e incrementar su autonomía, de realizar actividades valoradas... y de desarrollar sus diversas potencialidades” (Lukes, 1973, p.152-153).

En este artículo se propone abordar la necesidad de construir un concepto de participación que enlace las contribuciones teóricas de diversos enfoques relevantes en psicología y en las ciencias sociales de una manera integrada y que, al mismo tiempo, disponga de aplicaciones metodológicas para empoderar a las personas con discapacidad. Para ello, es menester presentar cada una de estas contribuciones teóricas, rescatando el significado que el término “participación” posee en cada una para, posteriormente, desarrollar una propuesta conceptual integrada de este constructo. Enseguida, se describirá el carácter de la participación como objeto de estudio tomando como base otros conceptos que, a juicio de los autores, permiten orientar el proceso investigativo. En esta línea, se planteará que el enfoque narrativo es el más pertinente para acceder a las experiencias de participación, siendo esta aseveración analizada desde los planteamientos de la investigación inclusiva para finalmente entregar sugerencias metodológicas. En suma, este artículo pretende entregar una propuesta de alcance teórico y metodológico para estudiar la participación de personas con discapacidad en contextos educativos.

## **2. Discapacidad y participación**

La participación ha sido un aspecto protagónico en los marcos conceptuales de carácter social de la discapacidad. Desde la disciplina de la sociología, Mike Oliver (2008b) aboga por problematizar la noción de discapacidad al analizar las razones por las cuales las personas con discapacidad no pueden participar plenamente en la sociedad. Sus planteamientos aducen que la discapacidad tiene su origen en las restricciones sociales que la misma sociedad impone a las personas, perspectiva que se conoce como “opresión social”. Para Oliver (2008b), esta comprensión debería reemplazar a la explicación individualista de la discapacidad, la cual se

designa como “tragedia personal” y asume que los motivos de la ausente o escasa participación de las personas con discapacidad se originan en sus limitaciones físicas y psicológicas que tienen como consecuencia de un suceso traumático. Por tanto, es posible reconocer que la discapacidad como concepto sociológico está ligada con el concepto de participación desde su comprensión intrínseca, la cual se restringe por la opresión social impuesta.

Si la discapacidad se origina por la opresión social a la participación, ¿qué la diferencia de otras formas de opresión social, como la étnica o de género? Al respecto, Abberley (2008) indica que una comprensión de la discapacidad como opresión social debe incorporar las diferencias biológicas. De acuerdo con este autor, obviarlas equivaldría a negar la autenticidad de las experiencias particulares de una persona con discapacidad. Además, dejar fuera del análisis el cuerpo supondría mantenerlo exclusivamente bajo la soberanía académica del modelo biomédico, separándolo analíticamente de los procesos culturales de atribución de significado (Hughes y Paterson, 2008), ya sean del mundo popular o académico.

Una concepción académica de la discapacidad que otorga importancia a las funciones corporales sin dejar de reconocer el rol central de la dimensión social es la propuesta de la AADID (2011). Esta organización está centrada en la discapacidad intelectual y la define como un estado de funcionamiento, es decir, como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en el que funciona (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013). Por tanto, la discapacidad no se entiende desde un cariz reduccionista e individualista, según el cual la discapacidad sería un rasgo patológico de una persona, sino que se asienta en una perspectiva multidimensional, contextual e interaccionista. Si bien esta mirada de la discapacidad muestra coherencia con la mirada sociológica al destacar el centralismo del contexto social, otorga un espacio a las limitaciones físicas o psicológicas.

En efecto, la AADID (2011) formula que hay dos formas de definir la discapacidad intelectual, las cuales están supeditadas a la función que persiguen. La primera definición es operativa y hace alusión principalmente a las limitaciones, que, en este caso, son de naturaleza intelectual y adaptativa. A raíz de que esta noción conceptual sirve fundamentalmente para el diagnóstico, los profesionales de la ciencia psicomédica juegan un papel relevante. No obstante, esta definición operativa se encuentra subordinada a la definición comprensiva, la que tiene una composición multidimensional y tiene por propósito elaborar respuestas e intervenciones. Es más, una de las premisas que rigen este modelo es que si se proporcionan apoyos adecuados a una persona con discapacidad mejorará su desenvolvimiento social. Estas ayudas deben estar alineadas con las necesidades de apoyo identificadas, esto es, aquellos “apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano estándar” (AADID, 2011, p.169). En consecuencia, el centro de atención de los sistemas de servicios y de la sociedad se centraría en lo que las personas necesitan para lograr su participación, no en sus déficits.

Se rescata de los planteamientos vertidos hasta aquí, la presencia de una consistencia en dotar de una posición prominente a la participación como concepto guía para comprender la discapacidad. Además, se establece el contexto social como principal condicionante de la participación, tanto a favor como en contra.

El énfasis del modelo sociológico está puesto en las restricciones y el modelo multidimensional de la AADID en los apoyos. Una perspectiva educativa que afianza estos postulados generales es el enfoque de la educación inclusiva. Este enfoque pretende transformar los sistemas educativos a fin de brindar oportunidades y apoyos para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. A su vez, este proceso implicaría la supresión de barreras a la participación y el aprendizaje y, con ello, de cualquier forma de discriminación (Blanco, 2006).

### **3. Educación inclusiva y participación**

El enfoque de la educación inclusiva pone su foco de cambio en el contexto de los estudiantes, incluyendo la cultura, la organización y las prácticas educativas para atender a la diversidad. Esta propuesta educativa es distinta a la integración, la cual se centra en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales bajo una modalidad de educación especial. Es decir, desde el marco de la integración se espera que los niños y niñas se adapten a la escuela mediante un tratamiento especial intentando modificar sus diferencias. En cambio, desde el movimiento de la inclusión educativa, las diferencias son fuente de aprendizaje y crecimiento para todos (Blanco, 2006).

Booth y Ainscow (2011), exponentes del enfoque de la educación inclusiva, afirman que la participación comienza con estar allí, pero agrega el involucramiento de las personas en actividades conjuntas y su sentido de identidad, aceptación y autonomía. En esta línea, resaltan las aportaciones realizadas por Black-Hawkins et al. (2008), quienes comprenden la participación como un sistema conceptual compuesto por tres dimensiones: el acceso, la colaboración y la diversidad. El acceso apunta a “estar allí”, es decir, incorpora la presencia en la escuela, el acceso a espacios y lugares, y el plan de estudios. La colaboración destaca el “aprender juntos” y el apoyo para facilitar este proceso en diferentes niveles: con otros estudiantes, trabajo conjunto entre miembros del personal, estudiantes con el personal y la escuela con otras instituciones. En último término, se encuentra la diversidad que enfatiza el reconocimiento y la aceptación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Dado que la educación inclusiva ofrece a todos los estudiantes la oportunidad de ser miembros de la clase ordinaria y de aprender junto con sus compañeros en el aula sin distinción de su capacidad o de cualquier característica, se ha atribuido más importancia a las estrategias de enseñanza basadas en la cooperación y la participación, como el denominado aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2010). Los métodos de aprendizaje cooperativo se basan en la diversidad, permitiendo concebir el aula como una comunidad de aprendizaje en la que los apoyos pedagógicos se proporcionan entre todos sus integrantes, bajo la guía del profesorado (Durán y Vidal, 2004).

La implementación sistemática del aprendizaje cooperativo en el aula favorece el apoyo social entre compañeros, es decir, maximiza la disponibilidad de personas en las que uno puede confiar para recibir ayuda y preocupación emocional, mediación instrumental, información y elogios (Johnson y Johnson, 1999). Además,

la interacción y participación entre iguales fomenta la socialización, adquisición de competencias sociales, control de impulsos agresivos, incremento de aspiraciones y rendimiento académico. Asimismo, el aprendizaje cooperativo permite el desarrollo de relaciones positivas, sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, productividad, resolución de problemas, pensamiento divergente y lenguaje (Durán y Vidal, 2004). En última instancia, las relaciones entre alumnos con diferentes niveles de discapacidad también son más positivas en las experiencias cooperativas que en las competitivas o en las individualistas (Johnson y Johnson, 1999). En síntesis, la cooperación como principio pedagógico de la educación inclusiva también guarda una estrecha relación con la participación.

Desde la perspectiva del estudiante, la participación se concreta cuando en el proceso de acceso a espacios colaborativos y actividades sociales existe reconocimiento de su identidad, bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (por ejemplo, relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, no se experimentan situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social (Echeita et al., 2009). Por consiguiente, la calidad de la participación puede ser valorada desde la implicación de una persona en actividades típicas que tienen alta prioridad. La prioridad o valoración conferida a una actividad puede apreciarse desde la pertinencia o importancia para el individuo, el nivel de extensión de su práctica en los individuos en general, y la relevancia atribuida desde los objetivos sociales, del desarrollo y del aprendizaje (European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2011).

Hasta este punto es posible distinguir variadas contribuciones de los autores adherentes al enfoque de la educación inclusiva, las cuales se resumen a continuación: a) la participación debe ser una prioridad en el medio educativo, b) la participación comienza con el acceso a espacios o actividades sociales, pero no termina con él, c) este proceso requiere de actividades de carácter cooperativo y socialmente valoradas y, por último, d) el involucramiento del individuo conlleva el reconocimiento social de sus diferencias.

#### **4. Desarrollo humano y participación**

La participación es un estado deseado en el plano educativo desde el enfoque de la educación inclusiva, pero como se verá en este apartado, es también un proceso facilitador del propio aprendizaje y desarrollo. Que la participación sea un elemento de primera importancia en el desarrollo humano se sustenta en que se constituye en un punto de encuentro entre el individuo con su entorno cultural. En efecto, el desarrollo del ser humano se caracteriza porque depende principalmente de la cultura, en particular del desarrollo de las funciones mentales exclusivas de esta especie (Daniels, 2003). Bruner (1990) sostiene que la mente se constituye de estados intencionales que se conforman a partir de sistemas simbólicos que, al ser compartidos socialmente, dan lugar a formas tradicionales de vivir juntos o, en una palabra, a la cultura. De esta manera, la mente se caracteriza por estados mentales que involucran creencias, sentires y pretensiones que moldean la experiencia biográfica de las personas y determinan sus acciones. Este último aspecto es denominado *agentividad*, propiedad humana que hace referencia al dominio

que ejercen las intenciones o estados subjetivos en las acciones. El principal instrumento cultural que permite plasmar y, al mismo tiempo, compartir los estados mentales es el lenguaje. El cariz simbólico del lenguaje permite conceptualizar los estados mentales como significados y la acción de conocerlos como un proceso de interpretación. Por ende, desde la visión de Bruner (1990), el concepto primordial de la psicología debiese ser el significado.

El significado también fue un objeto de estudio de gran relevancia para Vygotsky. Este pensador lo definió como una unidad que es tanto pensamiento como lenguaje, configurando en su empleo el pensamiento discursivo. Esta capacidad es exclusivamente humana, siendo un logro y una causa de la cultura. También, enfatiza la dimensión intencional aludida por Bruner, indicando que el significado es una generalización que hace referencia a un grupo o clase de objetos o fenómenos. En suma, el significado como unidad articula las funciones propias del habla como sistema de signos (permitiendo comprensión mutua) y, a la vez, del pensamiento como generalización. En último término, el pensamiento discursivo influye y estructura procesos psicológicos más elementales como la atención, la memoria y el razonamiento (Vygotsky, 2007).

En otros términos, si la mente se constituye de significados, y la cultura, por su parte, se constituye de sistemas de significados socialmente compartidos, el desarrollo de la mente correspondería a la apropiación de una persona de estas herramientas culturales (Bruner, 1990). Desde esta perspectiva, la mente humana y su desarrollo no pueden explicarse de manera aislada, sino en su contexto sociocultural. Además, la cultura no puede mantener su organización y la convención de sus significados constituyentes si no existe interacción entre sus miembros. Esta transacción interpersonal tiene cabida en actividades que involucran empresas conjuntas entre los integrantes de una comunidad (Wenger, 2002). La participación en esas actividades culturalmente organizadas y significativas por parte de una persona, con apoyo de otros individuos más experimentados, es el motor de su desarrollo humano.

Cada participación en el contexto de una actividad con otros miembros de una comunidad genera un espacio de negociación intersubjetiva, permitiendo la adquisición de significados relevantes para esa actividad y construyendo nuevos significados. Este proceso es designado por Rogoff (1997) como participación guiada, ya que tanto los significados culturales como otros miembros del grupo social guían el pensamiento y la acción de una persona en torno a una actividad. En esta línea, Daniels (2003) precisa que existen tres clases de mediadores o artefactos: a) instrumentos materiales, b) instrumentos psicológicos cuya naturaleza semiótica permite el dominio de los procesos mentales y c) las propias personas. Los mediadores permiten relacionar al sujeto con el objeto y adquieren significado mediante su existencia en el campo de la actividad. Las actividades contemplan múltiples elementos: sujeto, objeto, artefactos, reglas, comunidad y división del trabajo (Engeström, 1987). Cabe precisar igualmente que, al contribuir en esa actividad social y madurar progresivamente en su ejercicio, los participantes promueven la aceptación, el reconocimiento de sus pares y el sentido de pertenencia (Rogoff, 1997; Wenger, 2002).

Estos procesos interpersonales transforman gradualmente a sus participantes, preparándolos para manejar futuras actividades de similar naturaleza. Con el término de apropiación participativa es denominado por Rogoff (1997) este proceso de conversión personal. Este cambio puede equipararse con el desarrollo de la mente humana, ya que destaca la apropiación de las herramientas culturales que hacen de su usuario un reflejo de su comunidad. Dicho de otro modo, el desarrollo implica inmanentemente el papel constitutivo que la cultura tiene sobre la mente humana. La cultura es creadora, depositaria y transmisora de los sistemas de amplificación de las facultades mentales y, por lo cual, el desarrollo de la mente es siempre asistido socialmente desde el exterior (Bruner, 1987a). Así, marginar a alguien de la participación en una actividad cultural es necesariamente negar el desarrollo y el reconocimiento que impulsaría tal participación. Por ello, los obstáculos a la participación deben ser motivo de preocupación (Daniels, 2003). Además, la participación se registra bajo una modalidad narrativa como una experiencia biográfica, moldeándose por las creencias, sentires y todos los estados intencionales que se pongan en juego (Bruner, 2004). Como resultado, emergen sentimientos positivos de reconocimiento e inclusión o, en contraste, negativos como rechazo y exclusión dependiendo de la presencia o ausencia de barreras.

Se destaca en los antecedentes recién expuestos respecto al enfoque sociocultural, principalmente, tres elementos: a) la participación es el proceso por medio del cual los individuos se apropian de los significados y las herramientas culturales de su entorno y, mediante estos, tiene lugar el desarrollo humano, b) este proceso de desarrollo tiene lugar en la participación en actividades comunitarias y c) el desarrollo provocado por la participación permite generar contribuciones que otorgan reconocimiento social, aceptación y sentido de pertenencia.

## 5. Enfoque de derechos y participación

Desde el enfoque de derechos humanos, la participación se percibe como una práctica esencial para mantener tanto la dignidad humana como la interacción social positiva de individuos y comunidades en un mundo caracterizado por la diversidad. Este derecho está intrínsecamente vinculado al derecho a la educación, puesto que al participar con libertad en la vida cultural se accede a los conocimientos, información y valores propios de la comunidad, generando identidad y estima al contribuir también con la propia capacidad creadora, artística e intelectual (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2009).

Al considerar la aplicación de este proceso en la infancia, es posible destacar el reconocimiento de la participación como uno de los cuatro principios fundamentales por parte de la Convención sobre los Derechos del Niño. En este tratado, la participación se expresa en varios derechos: formación de un juicio propio; la libertad de opinión y de expresión; ser escuchado y tomado en cuenta; buscar, recibir y difundir ideas; ser informado y a buscar información; la libertad de asociación y reunión; la libertad de pensamiento y conciencia; junto con la consideración de sus puntos de vista. Inclusive, este derecho permite el favorecimiento de todos los demás derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (Pyerín y Weinstein, 2015). Su conceptualización involucra procesos permanentes que se



centran en intercambios de información y diálogos sobre la base del respeto mutuo, apreciando las opiniones vertidas y fortaleciendo el desarrollo de las facultades y el sentimiento de identidad (Comité de los Derechos del Niño [CDN], 2009).

Estas afirmaciones guardan consistencia con el énfasis que hace Lansdown (2005) de brindar participación en forma de un protagonismo activo a las niñas y niños para asegurar la evolución de sus facultades mentales, al asumir responsabilidades y realizar contribuciones reconocidas en actividades y espacios. En la misma dirección, Hart (1992) puntualiza que, para aprender responsabilidades, los niños y niñas necesitan participar en actividades de colaboración con otras personas, compartiendo decisiones que afectan su propia vida y a la comunidad. De esta forma, las niñas y niños aprenden y toman consciencia de sus propias acciones (CDN, 2009). En consecuencia, la participación sería el medio por el cual se construyen grupos y sociedades democráticas, integradas por ciudadanos responsables.

Como es posible observar, existe una remarcada dimensión política en la concepción de la participación desde el enfoque de derechos, en cuanto este proceso permite el desarrollo de ciudadanos responsables que buscan impactar su propia vida y la de los demás, creando así un escenario democrático. Es decir, las opiniones que se vierten en los espacios de participación van más allá de ser un mero acto simbólico, sino que representan intereses que se orientan a generar un cambio en el contexto y, por ende, una genuina participación requiere dar origen a un impacto contextual. Además, este proceso no puede verse limitado por alguna condición de la persona, como la niñez o la discapacidad (Soto, Moreno, Oyarzún y González, 2016). Es coherente con este marco conceptual especificar que la participación pone por condición para su emergencia que las acciones y expresiones de un individuo sirvan de contribuciones en el escenario social para sus intereses o aquellos de los demás.

## **6. Hacia una definición integrada de participación**

Antes de presentar la propuesta conceptual, es conveniente disponer de una breve síntesis de las contribuciones teóricas **más significativas en torno a la noción de participación** que ofrecen los cinco enfoques revisados para facilitar una mejor comprensión. Para tales efectos, se ha confeccionado la Tabla 1, donde se muestran resumidamente tales aportaciones.

**Tabla 1.** Principales contribuciones teóricas de los enfoques para el concepto de participación

Enfoque teórico	Contribuciones teóricas
Modelo sociológico de la discapacidad	<p>Se entiende la participación como un concepto central para comprender la discapacidad.</p> <p>El contexto social se trata de un condicionante para la participación.</p> <p>Se otorga énfasis a las restricciones a la participación que se hallan en el contexto de las personas.</p>
Modelo multidimensional de la discapacidad	<p>La participación es entendida como una dimensión clave en la definición comprensiva de la discapacidad.</p> <p>Se otorga énfasis a los apoyos ofrecidos a las personas para potenciar su participación.</p>
Enfoque sociocultural del desarrollo y el aprendizaje	<p>La participación es el proceso por medio del cual los individuos se apropian de las herramientas culturales de su entorno y, así, tiene lugar el desarrollo humano.</p> <p>Este proceso de desarrollo tiene lugar en la participación en actividades comunitarias.</p> <p>El desarrollo provocado por la participación permite generar contribuciones que otorgan reconocimiento social, aceptación y sentido de pertenencia.</p>
Enfoque de derechos humanos	<p>La participación permite el desarrollo de ciudadanos responsables que buscan impactar su propia vida y la de los demás, creando así un escenario democrático.</p> <p>Una genuina participación requiere dar origen a un impacto contextual.</p> <p>La participación tiene por condición que las acciones y expresiones de un individuo sirvan como contribuciones en el escenario social para sus intereses o aquellos de los demás.</p>
Enfoque de educación inclusiva	<p>Se establece que la participación debe ser una prioridad en el medio educativo.</p> <p>La participación comienza con el acceso a espacios o actividades sociales, pero no termina con él.</p> <p>Este proceso requiere de actividades de carácter cooperativo y socialmente valoradas.</p> <p>El involucramiento del individuo conlleva el reconocimiento social de sus diferencias.</p>

Fuente: Elaboración propia

Los antecedentes conceptuales previamente abordados permiten desarrollar un constructo integrado respecto al término participación. La formulación de participación planteada en este documento corresponde a la siguiente: *Proceso social donde se reconocen las perspectivas y acciones de las personas al considerarlas como contribuciones en el contexto de una actividad colaborativa socialmente valorada, propiciando mayores niveles de bienestar, identidad y desarrollo*. Si bien el concepto en sí equivale a una unidad integrada, es posible dividirla en tres dimensiones: contexto, proceso y resultado. Esta triada dimensional está representada en la Tabla 2.

**Tabla 2.** El concepto de participación

N°	Dimensiones	Descripción
1	Contexto	Acceso a actividades cooperativas socialmente valoradas.
2	Proceso	Reconocimiento de perspectivas y acciones como contribuciones.
3	Resultado	Bienestar, identidad y desarrollo.

**Fuente:** Elaboración propia

Esta conceptualización en torno a la participación se considera oportuna por numerosos motivos. En primer lugar, da cuenta expresamente del contexto social en donde se produce la promoción o restricción de la participación, siendo coherente con los postulados de la sociología de la discapacidad (Oliver, 2008b) y la AADID (2011). Además, destacar el contexto en el fenómeno social de la participación permite que esta concepción encaje con las teorías derivadas del enfoque sociocultural, en el cual el individuo se desarrolla mediante su involucramiento con su ambiente cultural. En esta línea, la acción de plantearse el rol del contexto como, en primera instancia, un espacio de acceso para las personas es atingente con la primera demanda del movimiento de educación inclusiva descrita anteriormente.

Por su parte, el término actividad también tiene una intención particular en la formulación de esta definición, ya que su empleo facilita establecer puentes con el enfoque sociocultural. Inclusive, una simple conversación puede ser catalogada como una actividad humana. Tal como figura en la definición, la cooperación también es una condición para propiciar la participación en el contexto de la actividad, mismo énfasis que otorga la educación inclusiva. Un último aspecto refiere a la utilización del calificativo “socialmente valorada” respecto a la actividad, lo que se sustenta en las aportaciones de la EADSNE (2011). Es decir, la actividad debe ser valorada por su grupo etario o por el propio sujeto. La incorporación de los elementos que contiene esta primera dimensión tiene por propósito reconocer que la genuina participación solamente puede habilitarse bajo unas condiciones específicas. El carácter de estas condiciones se enfoca en incluir a cada persona en contextos de relevancia social y personal.

La segunda dimensión es el núcleo de la participación. Aquí es empleado el concepto de “proceso”, decisión que se respalda fundamentalmente en la

manera de concebir la participación desde el enfoque de derechos, es decir, como un proceso social. La descripción de este proceso comienza con el término “reconocimiento”, el cual es seleccionado por su clara vinculación con la educación inclusiva, especialmente cuando se apela a reconocer y celebrar las diferencias que conforman la diversidad humana (Pujolàs, 2010). No obstante, en la definición de participación propuesta, el reconocimiento social se plantea como una acción activa desde los miembros del contexto hacia determinado individuo, lo que demanda cierto contacto. Esta característica trasciende a entender el reconocimiento como un acto pasivo bajo la creencia que se reconocen “las diferencias” de las personas en general.

En esta segunda dimensión también se hace una mención a las perspectivas y acciones del participante, quien no solamente requiere estar físicamente presente, sino que además su posición subjetiva y conductual entra en juego en el contexto social. Por tanto, sus estados subjetivos personales y las acciones que se derivan de ellos cobran especial relevancia en este proceso social. Claramente, esta justificación se sirve de elementos del enfoque sociocultural (Daniels, 2003; Wenger, 2002). Por otro lado, el enfoque de derechos toma mayor atinencia una vez que se acepta que el reconocimiento social a estas perspectivas y acciones del individuo hace que sean percibidas por la comunidad como contribuciones. Así, las acciones y opiniones vertidas en una actividad interpersonal disponen de un componente político al estar orientadas a propiciar resultados anhelados y cambios a nivel social.

La búsqueda de resultados personales guarda relación con la tercera dimensión. Esta última dimensión atañe a las consecuencias que emergen de la participación, las que incluyen el bienestar, la identidad y el desarrollo. El bienestar surge fundamentalmente por la consecución de resultados personales y, por ello, algunas estrategias de intervención en el ámbito de la discapacidad se han orientado a este punto, como la planificación centrada en la persona. Este modelo engloba un conjunto de estrategias para la planificación de la vida centradas en las elecciones y la visión de la persona, junto con su círculo de apoyos. En este modelo de intervención, la persona es el centro del proceso haciendo un especial hincapié en sus capacidades, sus familiares y amigos, sus derechos y principalmente en sus intereses (Mata y Carratalá, 2007). El bienestar conllevaría también recoger la carga emocional que tiene la experiencia de participación.

Finalmente, es necesario reparar en la identidad y el desarrollo como consecuencias de vivenciar el proceso de participación. La producción de estos elementos se demuestra desde la mirada del enfoque sociocultural y de la educación inclusiva. Ambos enfoques dan cuenta que la participación genera un sentimiento de pertenencia en el contexto comunitario donde ocurre. Además, la participación impulsa la construcción de historias en tales ámbitos sociales, que incluyen la apropiación de las herramientas culturales disponibles (Wenger, 2002).

La definición de participación ofrecida integra variadas ventajas en el proceso de investigación. Estas virtudes se encuentran parcialmente en los otros modelos, pero aquí se presentan de manera integrada. Específicamente, la investigación de las experiencias de participación de las personas con discapacidad en el contexto educativo podría dar luces de: a) los apoyos y barreras a la participación presentes en el contexto social, b) los mediadores (personas, artefactos materiales e instrumentos

simbólicos) que favorecen el aprendizaje y el desarrollo, c) los sentimientos y los estados afectivos, d) las acciones y los estados intencionales que le sustentan, e) las actividades sociales y espacios de cooperación valorados, f) las contribuciones resultantes de los actos de participación, entre muchos otros.

Para capturar las experiencias de participación de las personas con discapacidad se requiere disponer de una noción conceptual sólida, pero además se debe contar con lineamientos metodológicos que sean consistentes con la misma. En este trabajo se afirma que la forma de discurso que propicia con mayor posibilidad el acceso a las experiencias de participación son las narraciones. Por este motivo, a continuación, se da una revisión a los significados como narración para posteriormente identificar su capacidad para captar las experiencias de participación. Más adelante se argumenta que el estudio sistemático de este tipo de experiencias constituye una manera de hacer investigación de carácter inclusiva.

## **7. Los significados narrativos**

El concepto de significado es de gran relevancia para las diferentes variantes del construccionismo social, ya que estas asumen que los participantes producen activamente las realidades por medio de los significados que atribuyen a ciertos acontecimientos y objetos. Estos significados pueden tomar principalmente dos formas: episódica-narrativa y semántica. El significado episódico se organiza más cerca de las experiencias (y su contexto generativo), asociándose a situaciones y circunstancias concretas. En contraste, el significado semántico se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de las situaciones particulares (Flick, 2007).

Bruner (2004) postula una diferenciación semejante, al emplear los términos de modalidad narrativa y paradigmática de la mente. Esta segunda modalidad destaca el empleo de la categorización y la conceptualización. Se ocupa de causas generales y utiliza procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la “verdad” empírica. Se intenta trascender lo particular buscando mayores niveles de abstracción y, de este modo, rechazar el valor explicativo de lo particular. Su ideal es el sistema matemático, formal y lógico en materia de descripción y explicación. Asimismo, el sentimiento está ausente en esta modalidad de la mente.

Por otro lado, en la modalidad narrativa de la mente predomina la realidad psíquica enfocándose en las vicisitudes de las intenciones humanas. Los componentes de la narración incluyen el actor, la acción, la meta o intención, el escenario, el instrumento y el problema. Estos elementos se enmarcan en una secuencia, que conjuntamente configuran la trama de la narración (Bruner, 2004). Las narraciones están sujetas a los marcos canónicos que dicta la cultura, las que instituyen las acciones y estados intencionales que se esperan de un individuo bajo la influencia de determinadas propiedades de un escenario. No obstante, las narraciones pueden explicar las desviaciones de estos marcos brindando razones viables desde la óptica de sus protagonistas. Por tal razón, las narraciones facilitan la resolución de conflictos y permiten la toma de perspectiva de los interlocutores, potenciando el desarrollo de la teoría de la mente. Este proceso es favorecido con

la aceptación que hacen los relatos de los sentimientos y cualquier otro estado subjetivo (Bruner, 1990).

Los relatos se configuran en un “paisaje dual” integrado por la acción y la consciencia. En el primero se encuentran la secuencia de acontecimientos y las acciones en el mundo y donde paralelamente se expresa el segundo paisaje con las ideas e intenciones en la consciencia de los participantes (Bruner, 1990; Bruner, 2004). Shiro (2007) asevera que el paisaje de la acción corresponde a la función referencial de las narraciones, mientras que el paisaje de la consciencia corresponde a la función expresiva. Según Labov y Waletzky (1997), en una narración, la función referencial proporciona el contexto en el que los eventos se producen en un orden temporal. Estos autores indican que la función expresiva hace alusión a las ideas del narrador y de los personajes, es evaluativa en el sentido que muestra la posición del personaje al reparar en sus reacciones internas, como sus emociones y motivos. Estas ideas que reflejan una posición o perspectiva se relacionan con el contexto, las acciones y los acontecimientos de la narración. Esta diferenciación se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Dimensiones de la narración

<b>Paisaje dual</b>	<b>Función del lenguaje</b>	<b>Significado</b>
Paisaje de la acción	Función referencial	Da cuenta del <i>contexto</i> de la narración y de la secuencia temporal de eventos y acciones.
Paisaje de la consciencia	Función expresiva	Alude a las <i>ideas</i> de los personajes o del narrador mostrando su posición, las que evalúan a partir de reacciones, emociones y motivos el contexto, los eventos y las acciones.

Fuente: Elaboración propia en función de los planteamientos de Bruner, Shiro, Labov y Waletzky.

## 8. La capacidad de las narraciones para captar las experiencias de participación

El significado puede ser comprendido como la capacidad humana para experimentar el mundo como algo significativo (Wenger, 2002). Por lo tanto, las experiencias que constituyen la vida humana son una construcción, un logro interpretativo. En consecuencia, no es posible aseverar la existencia de “la vida misma” (Bruner, 1987b) o de hechos puros y simples, solo hechos interpretados (Schütz, 1962). La vida humana corresponde a una presentación mimética de experiencias que se construyen en forma de narración, sin ser una representación de

procesos objetivos. La mimesis caracteriza el acto de producir un mundo simbólico, como la transformación de las experiencias en narraciones. En efecto, la narración proporciona un marco en el que las experiencias se pueden localizar, presentar y evaluar (Flick, 2007). Además, la narración es el medio más adecuado para elucidar la experiencia temporal, puesto que la narratividad la determina, articula y clarifica (Ricoeur, 1995). En síntesis, la narración se constituye en una forma predilecta para captar, construir y presentar las experiencias.

Asimismo, la narración se asemeja a la participación producto de su estructuración y contenido. Esta última pone en juego la mente de una persona en una actividad culturalmente organizada y, por ende, toma lugar en un contexto social, cultural y temporal. La consideración de la mente en el contexto de una actividad es concordante con las dimensiones del paisaje dual revisados anteriormente, pues toma en cuenta las ideas de la mente y el contexto en que se sitúan. De este modo, los relatos consiguen captar la experiencia de participación al incluir los estados mentales de los implicados, las acciones, interacciones e instrumentos que configuran las actividades organizadas y cooperativas, el escenario sociocultural y hasta la secuencia temporal. Las explicaciones paradigmáticas deliberadamente se desentienden de estos aspectos para ganar generalidad y abstracción (Bruner, 2004). En consecuencia, se considera apropiado recolectar las narraciones a fin de acceder a las experiencias de participación, puesto que se hacen cargo en su estructura de las mismas dimensiones.

## **9. Las experiencias de participación como objeto de estudio de la investigación inclusiva**

Dado que las experiencias de participación se constituyen como narraciones, es coherente la aplicación de metodologías narrativas para su estudio. Este tipo de metodologías se conforman como herramientas utilizadas bajo el enfoque de la investigación inclusiva. En esta mirada, se les da un papel activo a los participantes, subrayando así una posición democrática que otorga representatividad a las personas valorando su información privilegiada, única y singular (Parrilla, 2009). Esta información cobra forma en las narraciones localizadas y personalizadas desde la voz de las personas con discapacidad. La promoción de estas perspectivas narrativas permite contrarrestar los discursos profesionales dominantes que perpetúan estigmas atribuidos a las personas con discapacidad y a otros grupos sociales (Susinos y Parrilla, 2008).

Asimismo, el modelo conceptual de participación presentado en este artículo y la aplicación de metodologías desde el enfoque narrativo para su comprensión, son elementos que guardan consistencia con la investigación inclusiva. En particular y según Walmsley, Strnadová y Johnson (2017), la aspiración clave de la investigación inclusiva es reconocer, promover y comunicar las contribuciones que las personas con discapacidad pueden hacer. En este sentido, el modelo propuesto aquí destaca como principal rasgo que las experiencias de participación no pueden plasmarse socialmente sin la presencia de un reconocimiento de las contribuciones que las personas con discapacidad realizan para sí mismas o para su contexto significativo.

Son estas contribuciones y las condiciones que las permiten, las que deben ser socializadas para facilitar un cambio actitudinal, cultural e institucional.

Por otra parte, se reconoce que la investigación para alcanzar el estatus de inclusiva debe tratar temas importantes o que guarden interés para los participantes (Nind y Vinha, 2017; Walmsley et al., 2017). Precisamente, la concepción propuesta sobre las experiencias de participación comienza en contextos de actividad valorados desde la perspectiva de las personas. Además, dado que estas perspectivas se consideran un conocimiento cultural en una modalidad experiencial, disponen de una connotación inclusiva debido a que esta forma de hacer investigación pretende acceder a este tipo de conocimiento (Nind y Vinha, 2017; Walmsley et al., 2017). En el contexto escolar, las metodologías narrativas permiten acceder a estas experiencias de participación dando voz a los estudiantes (López, Valdivia y Fernández, 2016). Por ejemplo, en la investigación de Soto y López (2017) se dieron a conocer las experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el escenario escolar. En concreto, la investigación citada permitió, entre otros aspectos, comprender los tipos de actividad que favorecen la participación de los niños con discapacidad intelectual desde su propia perspectiva.

Es sumamente importante también que, para que tenga lugar la investigación inclusiva, los participantes se posicionen como coinvestigadores. Es decir que, tanto investigadores académicos como personas con discapacidad, puedan relacionarse horizontalmente y con reciprocidad. De otro modo, las relaciones sociales de producción investigadora serán asimétricas, dando al investigador el control de la investigación basándose, para ello, en su calidad de experto y otorgando un rol pasivo e impotente a los sujetos de estudio (Oliver, 2008a). Para superar estas barreras en el contexto de la investigación, entre investigadores académicos y coinvestigadores debe presentarse una relación de colaboración e interdependencia (Nind y Vinha, 2017; Walmsley et al., 2017). De esta manera, las experiencias de participación en los proyectos de investigación inclusiva tomarán lugar en actividades cooperativas socialmente valoradas, tal como se promulga en este artículo. Este tipo de experiencia no se espera que aparezca exclusivamente en la subjetividad de los participantes con discapacidad, sino también en los investigadores académicos. Por tal motivo, realizar investigación inclusiva desde esta matriz conceptual se trata de entrelazar las experiencias de participación de sus implicados, junto con sus contribuciones, para transformar la realidad social a favor de la inclusión para todos.

## **10. Sugerencias metodológicas para investigar las experiencias de participación de las personas con discapacidad**

En esta sección se entregan recomendaciones que permitan a los investigadores orientar el diseño metodológico de los estudios en los que participen personas con discapacidad. En concreto, se espera que las siguientes sugerencias sirvan de apoyo en las investigaciones que se enfocan en comprender las experiencias de participación de las personas con discapacidad en el contexto educativo.

En primer lugar, se reconoce que una sugerencia elemental para examinar las experiencias es utilizar herramientas cualitativas que impliquen directamente a las personas con discapacidad. Por tanto, se estima que para comprender las



experiencias de las personas con discapacidad es fundamental que sean ellas mismas quienes participen como informantes en estos estudios. En este sentido, la participación de otros miembros de su comunidad en su representación, tales como profesores o padres, y aun cuando sea por razones fundamentadas en la presencia de limitaciones comunicativas, discursivas o intelectuales, puede finalmente impulsar aún más la exclusión social de las propias personas con discapacidad. Al respecto, Booth (1998) da cuenta, a través de la “tesis de la voz excluida”, que son los métodos narrativos los que permiten el acceso directo a los puntos de vista y las experiencias de grupos oprimidos que carecen del poder de hacer oír sus voces. Además, las personas con discapacidad pueden valorar su participación en experiencias de formación en investigación, tal como se concluye en el estudio de Fullana et al. (2018). En el contexto educativo, la recolección permanente de las opiniones de los niños y jóvenes es un requisito fundamental para crear escuelas más inclusivas (Fielding, 2011; Sandoval, 2011).

En segundo lugar, también se considera importante rescatar las contribuciones de las personas con discapacidad sobre sus propias experiencias (Walmsley et al., 2017). Para esta pretensión, consideramos que el enfoque narrativo ofrece algunas ventajas en relación con los productos investigativos que genera. Las ventajas del enfoque narrativo se comprenden por el énfasis que da a la perspectiva subjetiva en primera persona derivada de la agentividad humana (Bruner, 1990). Es así como, desde este tipo de enfoque metodológico, es posible presentar a un agente que es protagonista de su propia existencia, persiguiendo propósitos y superando obstáculos. De ahí que, si la investigación sitúa a la persona con discapacidad como agente de su propia vida, el resultado será un relato más completo de la experiencia en el que se integran articuladamente múltiples elementos subjetivos. Es factible así evitar exponer a las personas con discapacidad exclusivamente como víctimas de factores de exclusión, lo que podría estimular la aplicación de medidas asistencialistas. En contraste, es necesario visibilizar los recursos que la persona posee para abordar dichos propósitos y obstáculos.

Un problema más práctico en el proceso de investigación corresponde a la elección de la técnica de producción de información, ya que el enfoque narrativo ofrece una variedad de posibilidades. Cabe señalar que no se pretende establecer rígidamente una determinada técnica como la única alternativa. Simplemente, se indica que la entrevista episódica se ajusta mejor a la comprensión de las experiencias de participación como objeto de estudio. Este tipo de entrevista tiene como elemento central la invitación a presentar narraciones de situaciones vividas (Flick, 2007), partiendo del supuesto que el significado narrativo es un proceso cognitivo que organiza las experiencias humanas en episodios temporalmente significativos. Se diferencia de la entrevista narrativa por su menor extensión, siendo posible también generar un diálogo abierto y no puramente un monólogo. Estas diferencias se explican porque se pone el acento en episodios y no en biografías amplias (Flick, 1997). La flexibilidad y el nivel de detalle que ofrece esta técnica permite ahondar en las propiedades del modelo de participación propuesto.

Si bien sería más pertinente abordar la participación como vivencia a partir de herramientas metodológicas desde un enfoque narrativo, es posible ir más allá con otras técnicas de producción de información. Por ejemplo, es posible emplear

técnicas etnográficas para indagar en la participación de grupos de individuos en las actividades calificadas como socialmente valoradas. También, tendría un carácter complementario la utilización de encuestas y cuestionarios para identificar en qué medida aspectos cualitativos identificados en los individuos forman parte de experiencias comunes en la población en general. Por su parte, la aplicación de técnicas de estudio de casos daría luces sobre el empleo de las actividades como estrategias pedagógicas en el aula para asegurar la participación de las personas con discapacidad.

Por otro lado, es relevante que en la producción y análisis de la información se conciben las experiencias de participación como unidades compuestas por dimensiones interdependientes. Al respecto, Bruner (2004) señala que abstraer separadamente la emoción, la cognición y la acción tiene el costo de perder de vista la interdependencia estructural que éstas poseen. A su vez, Pea (2001) refiere que el deseo es un requerimiento de primera importancia para que los estudiantes puedan comprender a las personas, los instrumentos materiales y los sistemas simbólicos como mediadores o recursos para el aprendizaje. Además, estos recursos adquieren significado mediante su integración en el contexto de la actividad (Daniels, 2003). En conjunto, estos antecedentes ponen en la palestra la necesidad de analizar el material producido en la investigación de manera integrada, haciendo hincapié en las relaciones observadas en las experiencias de participación. Este proceso analítico de articulación cobra mayor importancia si se busca reconocer apoyos educativos, ya que el valor de estos elementos puede comprenderse únicamente en su relación con el contexto, los pensamientos y los sentimientos de las personas involucradas.

En el cuerpo de estudios empíricos actuales es posible encontrar variados ejemplos que disponen de importantes fortalezas en coherencia con los principios propuestos. Tales investigaciones ostentan atributos que pueden servir como modelos ilustrativos o contienen herramientas para estudiar la participación y fenómenos afines. Un primer ejemplo corresponde al estudio realizado por Hollomotz (2018) cuyos resultados y discusión suministran orientaciones para llevar a cabo entrevistas cualitativas con personas con discapacidad intelectual. Por su parte, el estudio de Núñez y López (2020) explora las experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad visual, sirviendo de referente acerca de cómo identificar necesidades de apoyo para la participación a través de metodologías narrativas. Otra investigación ilustrativa es la realizada por Nieto y Moraña (2019), quienes indagan en la perspectiva de personas con discapacidad a través de una metodología inclusiva y participativa. En la misma línea, Soto, Moreno y Oyarzún (2020) buscaron comprender, a través de un estudio con metodologías narrativas, las experiencias compartidas de aprendizaje cooperativo de estudiantes con y sin discapacidad en las aulas regulares. Asimismo, una revisión particularmente útil para obtener referentes y, así, diseñar investigaciones de corte inclusivo, es la realizada por Sandoval y Messiou (2020), ya que estas autoras analizan varios estudios donde participan estudiantes como investigadores o coinvestigadores. Finalmente, el trabajo de Kuntz y Carter (2021) también se configura como un ejemplo de investigación que permite fortalecer la participación en el entorno educativo de estudiantes con discapacidad.

## 11. Conclusiones

El constructo de participación presentado en este artículo tiene, a nuestro juicio, algunas ventajas para mejorar nuestra comprensión sobre el papel de esta en el contexto educativo. En primer lugar, la aproximación propuesta rescata el encuentro o relación entre individuo y contexto que debe considerar cualquier conceptualización sobre participación. En esta propuesta, además, se destaca la dimensión social en la interacción con el contexto, junto con reparar en la organización cultural a través de unidades de actividad. Asimismo, este punto de vista en torno a la participación reconoce y sitúa en primer plano la subjetividad personal, incluyendo afectos, sueños, pensamientos, evaluaciones y decisiones, pero destacando especialmente la percepción de entrega de contribuciones reconocidas socialmente. Desde una mirada investigativa, el concepto formulado instala puentes con las metodologías cualitativas. Al interior de este tipo de metodología, se posiciona el enfoque narrativo de investigación cualitativa como una manera propicia de acercarse a las experiencias de participación. Lo importante de trazar estos enlaces con estrategias investigativas es otorgar la capacidad de comprender y captar las formas específicas de participación de las personas con discapacidad con el fin de promoverlas y, de esta manera, asegurar su plena participación, bienestar y progreso en el contexto educativo. Es interesante precisar que asumir las experiencias de participación como narraciones no limita el empleo de otras técnicas de investigación ni tampoco implica un uso necesariamente estructurado bajo las pautas de la metodología cualitativa, pues estas nociones también pueden aplicarse desde conversaciones informales en contextos educativos.

Si bien la discusión a lo largo de este artículo se centró en la participación de las personas con discapacidad en el espacio educativo, es posible sostener que los planteamientos vertidos pueden tener sentido y aplicación con cualquier colectivo humano y en escenarios sociales diferentes. Esta afirmación implicaría que los procesos de participación pueden ser muy distintos en la manera particular en que se producen, pero sus rasgos genéricos serían transversales. En consecuencia, la participación es una necesidad intrínsecamente humana y un imperativo en la formulación de políticas y prácticas sociales.

## 12. Referencias

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Ediciones Morata.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2008). *Achievement and inclusion in schools and classrooms: Participation and pedagogy*. Artículo presentado en la conferencia de British Educational Research Association. Universidad

- Heriot Watt. Edinburgh. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/178012.doc>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R., & Hernández, L. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En Á. Marcheti, R. Blanco & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 253-272). Madrid: Morata.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: CSIE.
- Bruner, J. (1987a). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1987b). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects* 49, 169-186. doi: 10.1007/s11125-020-09501-1
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2009). *Observación general N.º 21 sobre el derecho de toda persona a participar en la vida cultural*. Recuperado de [www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/.../E.C.12.GC.21.Rev.1-SPA.doc](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/.../E.C.12.GC.21.Rev.1-SPA.doc)
- Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación general N.º 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de: [www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRCC-GC-12\\_sp.doc](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRCC-GC-12_sp.doc).
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Durán, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, M., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en

- España. *Revista de educación*, 349, 153-178. Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19960](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19960)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Participation in inclusive education: A framework for developing indicators*. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 31-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Flick, U. (1997). *The episodic interview: Small scale narratives as approach to relevant experiences*. Recuperado de: <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/qualpapers/flick-episodic.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullana, J., Pallisera, M., Català, E., Puyalto, C., Vilà, M., & Díaz-Garolera, G. (2018). Participando en investigaciones inclusivas. Un curso de formación en investigación desde el punto de vista de los participantes con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 193-210. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/336/335>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Italia: Unicef.
- Hollomotz, A. (2018). Successful interviews with people with intellectual disability. *Qualitative Research*, 18(2), 153–170. doi: 10.1177/1468794117713810
- Hughes, B., & Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-48). Madrid: Ediciones Morata.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuntz, E. M., & Carter, E. W. (2021). Effects of a Collaborative Planning and Consultation Framework to Increase Participation of Students with Severe Disabilities in General Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(1), 35–52. doi: 10.1177/1540796921992518
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38. doi: 10.1075/jnlh.7.02nar
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Unicef.

- López, M., Valdivia, A., & Fernández, R. (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(1). doi: 10.17169/fqs-17.1.2244
- Lukes, S. (1973). *Individualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mata, G., & Carratalá, A. (2007). *Planificación centrada en la persona: Experiencia de la fundación San Borja para personas con discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.
- Nieto, C., & Moraña, A. (2019). The dream school: Mind-changing perspectives of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1–9. doi: 10.1111/jar.12650
- Nind, M., & Vinha, H. (2017). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102-109. doi: 10.1111/blid.12013
- Núñez, A., & López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Revista Calidad en la Educación*, (53), 42-76. doi: 10.31619/caledu.n53.518
- Oliver, M. (2008a). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 299-314). Madrid: Ediciones Morata.
- Oliver, M. (2008b). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-48). Madrid: Ediciones Morata.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta. Recuperado de: [www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230\\_spa.pdf](http://www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf)
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2017). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible 2017*. Nueva York. Recuperado de: [https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2017\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2017_Spanish.pdf)
- Parrilla, Á. (2009). Y si la investigación sobre la inclusión no fuera inclusiva: Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a18a2023-3394-40cf-9014-a6064de8a3f7/re34905-pdf.pdf>
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomón (Comp.), *Cogniciones distribuidas* (pp. 99-125). Buenos Aires: Norma.

- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes, los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pyerín, C., & Weinstein, M. (2015). *La participación e influencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas en Chile*. Chile: Unicef.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Comps.), *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Astáviz.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Sandoval, M., & Messiou, K. (2020) Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi: 10.1080/13603116.2020.1730456
- Schütz, A. (1962). *Collected papers*. Den Haag: Nijhoff.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: Un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Soto, R. & López, M. (2017). Jugar y construir: experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual de segundo ciclo básico en dos escuelas municipales en Chile. *Siglo cero*, 48(2), 61-79. doi: 10.14201/scero20174826179
- Soto, R., Moreno, K., & Oyarzún, C. (2020). Cooperative learning experiences of children with and without intellectual disabilities in mainstream classrooms. *GESJ: Education Science and Psychology*, 58(1), 124-131.
- Soto, R., Moreno, K., Oyarzún, C., & González, M. (2016). Implicaciones del derecho a ser escuchado de los niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar. *Educere*, 20(67), 565-576. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43411/art%c3%adculo10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

- UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad*. Nueva York. Recuperado de: [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SPANISH\\_SOWC2013\\_Lo\\_res.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf)
- Verdugo, M., Schalock, R., Thompson, J., & Guillén-Martín, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. Verdugo & R. Schalock (Comps.), *Discapacidad e Inclusión: manual para la docencia* (89-110). Salamanca: Amarú.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Walmsley, J., Strnadová, I., & Johnson, K. (2017). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759. doi: 10.1111/jar.12431
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.