



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Inicial

**PERSPECTIVAS DOCENTES A PARTIR DEL
ANÁLISIS DEL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

Autoras:

Estefania Chuchuca Zhuzhingo; Stephany Salinas Escobar

Directora:

Liliana Arciniegas Siguenza

Cuenca – Ecuador

2022

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de titulación a mis padres Jorge y Rocío que me apoyaron incondicionalmente, desde pequeña me inculcaron la constancia y disciplina, me dieron las fuerzas y motivación para no rendirme, sin ellos, esto no hubiese sido posible.

A mis ángeles que están en el cielo, que siempre me pidieron que no me rinda, este logro también les pertenece; y a ti principalmente mi Dios por permitirme haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

Estefania Chuchuca

Dedico este trabajo de titulación a mi hijo que es la persona más importante en mi vida y mi principal motivación para salir adelante y prepararme mucho más. A mis padres Jorge y Lorena por siempre brindarme su apoyo y motivarme para seguir adelante a pesar de los obstáculos y hacer todo lo posible por darme la educación.

A mis ángeles en el cielo se que están orgullosos de mi por haber culminado mi carrera universitaria, a mi abuelita Luz por ser uno de los pilares fundamentales para lograr mi meta.

Stephany Salinas

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por permitirme alcanzar un sueño más en mi vida, a mi familia que siempre creyó en mí; ha sido un camino largo con muchos obstáculos, pero lleno de aprendizajes, los mismo que me han ayudado a crecer de manera personal y profesional.

También agradezco a mis profesores, personas con gran sabiduría y conocimiento quienes se han esforzado por ayudarme a llegar hasta este punto en el que me encuentro, sus palabras tan sentidas las llevo presentes para aplicarlas en mi vida profesional.

Estefania Chuchuca

Quiero agradecer a Dios, por haberme dado la vida y permitirme haber llegado hasta este momento importante de mi vida. A mis padres que sin ellos no hubiera sido posible culminar mi carrera universitaria. Y a toda mi familia por brindarme su apoyo para nunca rendirme .

Agradezco también a mis docentes quienes han estado presentes no solo en mi formación profesional, si no también apoyarme cuando estaba atravesando un momento complicado de mi vida. De igual manera agradezco a mi directora de tesis que gracias a sus consejos y correcciones hoy puedo culminar este trabajo.

Stephany Salinas

RESUMEN

La educación inclusiva se centra en la lucha contra cualquier causa o razón de exclusión, ya sea que se presente como segregación o como discriminación. La realidad en las instituciones educativas refleja que es primordial considerar otras formas de comprender la educación, desde una perspectiva que priorice el respeto y el reconocimiento a las diferencias presentes en todas las personas. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las perspectivas docentes desde el enfoque de la educación inclusiva con profesores de instituciones de educación inicial; para lo cual se realizó un estudio fundamentado en el paradigma hermenéutico interpretativo con enfoque cualitativo, las técnicas empleadas fueron la entrevista y la observación. Entre los resultados se puede comprender que las ideas y el desempeño docente tienen relación, existen la creencia de que la educación inclusiva es la que integra a estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que hace que en la práctica se ponga atención a las dificultades que presentan, categorizando en función a las deficiencias, lo cual limita las posibilidades de aprendizaje de niños y niñas.

Palabras clave: educación inclusiva, creencias, desempeño docente, educación inicial, perspectivas docentes.

ABSTRACT

Inclusive education focuses on fighting any cause or reason for exclusion, whether it is presented as segregation or discrimination. The reality in educational institutions reflects that it is essential to consider other ways of understanding education, from a perspective that prioritizes respect and recognition of the differences present in all people. The objective of this research was to analyze the teaching perspectives from the inclusive education approach with teachers from initial education institutions; for which a study was carried out based on the interpretive hermeneutic paradigm with a qualitative approach. The techniques used were an interview and observation. Among the results, it can be understood that the ideas and the teaching performance are related. There is the belief that inclusive education is the one that integrates students with special educational needs, which means that in practice attention is given to the difficulties they present, categorizing according to deficiencies. This limits the learning possibilities of boys and girls.

Keywords: inclusive education, beliefs, teacher performance, initial education, teacher perspectives.

Translated by



ÍNDICE

Índice de contenido

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	¡Error! Marcador no definido.
ABSTRACT	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO 1	1
1. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 2	14
2. METODOLOGÍA	14
2.1 Contexto y participantes.....	15
Figura 1	15
Figura 2	15
Figura 3.....	16
2.2 Procedimiento	16
2.3 Técnicas.....	16
CAPÍTULO 3	18
3. RESULTADOS.....	18
3.1 Resultados de las entrevistas.....	18
Tabla 1	18
<i>Subcategorías e indicadores de la categoría “educación inclusiva” empleadas para las entrevistas y observaciones.....</i>	18
3.2. Resultado de las observaciones	21
CAPÍTULO 4.....	23
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	23
REFERENCIAS	27
ANEXOS.....	34
Anexo 1:.....	34
Matriz para las categorías de análisis.....	34
Anexo 2	38
Preguntas de la entrevista.....	38
Anexo 3:.....	39
Ficha de observación.....	39

Índice de Figuras:

Figura 1 15
Figura 2 15
Figura 3 16

Índice de tablas:

Tabla 1 18
Subcategorías e indicadores de la categoría “educación inclusiva” empleadas para las entrevistas y observaciones 18

Índice de anexos:

Anexo 1: 34
Matriz para las categorías de análisis 34
Anexo 2 38
Preguntas de la entrevista 38
Anexo 3: 39
Ficha de observación 39

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN

Pese a que en las escuelas la educación inclusiva es importante, dentro del contexto educativo se evidencia que los docentes tienen distintas perspectivas sobre cómo responder a las características y necesidades de todos los estudiantes. A lo largo de estos años de experiencia, se ha evidenciado que los docentes relacionan la inclusión con la presencia de niños con algún tipo de dificultad en las aulas, dejando de lado aspectos relativos a las diferencias culturales, sociales, económicas, entre otras. No obstante, cada perspectiva se adecúa a la realidad y a las concepciones que han adquirido los profesores a través del tiempo; por esta razón, se considera importante conocer las ideas y las acciones que se generan en los docentes desde un enfoque inclusivo.

La educación inclusiva es una mezcla de procesos planificados de enseñanza-aprendizaje en donde los niños y niñas, sin distinción de género, capacidades intelectuales, físicas o sensorio motoras, etnia, condición de movilidad humana por desplazamiento, migración o cualquier otra diferencia, tienen la oportunidad de involucrarse y permanecer en el contexto educativo; una tarea de suma importancia en la construcción de escuelas inclusivas tiene que ver con la caracterización de barreras que dificultan el acceso, permanencia, participación y una educación de calidad (Unda, 2020).

Al hacer referencia a la inclusión, es importante considerar que no enfatiza a una determinada población escolar; al contrario, se trata de un fin que quiere ayudar a convertir los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones ni limitaciones, tenga las mismas oportunidades y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad dentro de todos los sistemas educativos. Pero es evidente, al mismo tiempo, que el estudiante con necesidades de apoyo educativo específicas está en mayor riesgo de rechazo, marginación o fracaso escolar y por ello, es justo, prestar especial atención a que sus derechos no queden relegados (Sarrionandia, 2017). Rojas-Avilés et al. (2020), encontraron que dentro del sistema educativo existen dificultades porque se hace referencia a la educación inclusiva de estudiantes con diversas necesidades, lo que evidencia que es un problema relevante las deficiencias conceptuales en torno a la inclusión.

En este sentido, la educación inclusiva debe ser considerada como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos y de la comunidad educativa, mediante una mayor participación en el aprendizaje y disminución de la exclusión del sistema educativo. No obstante, con frecuencia existen barreras como las creencias y actitudes que tienen los docentes dentro del escenario educativo con respecto a la inclusión. Estas, se resumen en la cultura, las políticas y se evidencian en las prácticas escolares generando exclusión escolar (Moya, 2019). Ruiz-Bernardo (2016), en su investigación concluye que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas.

En este sentido, Cedillo (2018), menciona que la educación inclusiva exige transformar el sistema educativo para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos; pero también se señala que se deben ofrecer mayores recursos educativos a los niños en condiciones de vulnerabilidad o desventaja. Esto es fundamental para que respuestas diferentes a necesidades diversificadas contribuyan a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación. Así mismo, Muntaner et al. (2016) señalan que la educación inclusiva es la lucha contra cualquier tipo de discriminación sin modificar el contexto o las características del estudiante.

Se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término “diferentes” como una indicación de “anormalidad”; quizá habría que considerar como válida la siguiente posición ético-discursiva: “en el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes” (Skliar, 2008, p.14-15); en muchos escenarios educativos se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero permanentemente estamos obsesionados con los diferentes, la diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto.

Según Clavijo y Bautista-Cerro (2020), dentro del ámbito educativo todos los niños deben tener garantizada una formación de calidad, las instituciones son responsables de hacer real el derecho a un aprendizaje que expanda al máximo el potencial de cada estudiante. En este contexto, las políticas públicas vinculadas con la enseñanza han avanzado en la generación de mecanismos que favorecen la educación inclusiva, en base a que el futuro de la sociedad es fruto de su educación, por lo que la sociedad y las instituciones educativas han de apostar porque sean de calidad.

La educación inclusiva permite el acceso de niñas, niños, adolescentes, adultos sin importar su condición para ingresar al sistema educativo. Se considera dentro de este grupo diferencias de género, etnia, discapacidad, condición económica, etc., generándose la necesidad de trabajar con un grupo diverso, tomando en cuenta dentro de las aulas los valores como el respeto, la no discriminación a los estudiantes ya sea por cualquier condición que presente, puesto que todos tienen derecho a acceder a una educación de calidad (Rojas-Avilés, et al., 2020). Es por ello, que la meta de este proceso es construir una sociedad basada en un proyecto de desarrollo y bienestar que se traduzca en la actualidad en términos de participación entre todos los niños (Estermann, 2014).

El enfoque inclusivo debe ser entendido como un movimiento que se opone a cualquier forma de segregación por razones personales, sociales, étnicas o culturales. Se debe asumir desde una nueva visión ideológica, así como desde un ordenamiento del sistema educativo conceptual y estructuralmente distinto al que conocemos; dentro de esta visión no son los estudiantes quienes deben responder a las necesidades del sistema, sino que es el sistema el que se debe transformar para dar respuestas a la diversidad estudiantil (Aguilar, 2004).

Por lo tanto, la educación inclusiva se justifica como un proyecto de lucha general contra el fracaso y la exclusión, un cambio cultural en la escolarización actual y futura y un compromiso político a favor de un mundo más justo. En este contexto adquiere especial relevancia la eliminación de los procesos excluyentes manifiestos en determinadas actitudes y respuestas hacia la diversidad, en ocasiones, motivadas por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad (Azorín et al., 2017).

Así mismo, para Sánchez (2004), se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y alcancen el éxito. Para ello, se requiere pensar en la heterogeneidad de los estudiantes como una situación normal y poner en marcha una planificación educativa acorde, en donde, los docentes puedan utilizar distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos.

La UNESCO (2009), en el documento "Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional", planteó como un objetivo el desarrollo de una educación inclusiva, haciendo las siguientes recomendaciones:

- Formular políticas educativas de inclusión, priorizar acuerdos enfocados con las diferentes categorías de población excluida en cada país, y a instaurar los marcos legales e institucionales para hacer verdadera y exigible la educación inclusiva como una responsabilidad social.
- Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos.
- Promover y fortalecer la educación intercultural bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales.
- Implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, resaltando la importancia y beneficios que tiene la población actualmente excluida.

Muntaner et al. (2016) refieren desde esta perspectiva, que la educación inclusiva puede ser entendida como la lucha contra cualquier causa o razón de exclusión, ya sea que se presente como segregación o como discriminación, lo cual se genera por dos posturas antagónicas, por una parte una lógica de homogeneidad que categoriza las diferencias, distinguiendo a los alumnos uniformes de los diferentes, o a quienes tienen alguna necesidad educativa especial de los que no, como consecuencia los programas son específicos para estos colectivos, lo cual genera segregación y discriminación; por otra parte está la lógica de la heterogeneidad la cual reconoce y acepta la diversidad de todas las personas sin pretender cambiar sus características, implica modificar el contexto y desarrollar estrategias que respondan a esta realidad.

El simple hecho de apuntar a los diferentes genera la disminución del otro, haciendo que los procesos de exclusión e inclusión sean muy parecidos (Skliar, 2005); al hacer referencia a las diferencias en educación, no se está haciendo ninguna distinción entre “nosotros” y “ellos”, tampoco se está infiriendo en ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. En este sentido, dentro del aula suele manejarse el término de anormalidad, generando una segregación entre los estudiantes, es así que Rosato et al. (2009) relaciona esta expresión con lo malo, lo indeseable, o valorado negativamente, quienes junto a los otros grupos distan de la homogeneidad.

Por otra parte, Juárez et al. (2010), toman a la educación inclusiva como la posibilidad que permite la apertura en las aulas regulares, a alumnos sin distinción de sexo, edad, origen social, situación económica, pertenencia social o étnica, siendo así, la

educación un derecho en el que se garantiza el disfrute en igualdad de condiciones para todos los estudiantes. Además, se apuesta por un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, intercambiando un paradigma actual basado en el déficit, las carencias del aprendizaje y las dificultades de adaptación escolar. Esta visión de inclusión dirige hacia un paradigma basado en el potencial de los estudiantes en el cual la escuela será la encargada de promover el aprendizaje a través de prácticas y oportunidades de aprendizaje que beneficiarán no únicamente a un estudiante sino al colectivo (Crosso, 2014).

La forma de entender la inclusión implica que todos los niños y niñas de una comunidad en específico aprendan juntos, dejando de lado sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se busca que sea una escuela no demande requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, promoviendo los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación; todos los niños se benefician de una enseñanza acorde a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales (Parra, 2010).

La consecuencia clara del movimiento para la educación inclusiva es que los centros educativos intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a las necesidades educativas cada vez más diversas que se presentan en las aulas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje (Fernández, 2013). Es por ello que Booth y Ainscow (2002), la definen dentro del Index for Inclusion como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en la vida escolar del centro, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Así pues, se podría decir que, el enorme desafío que la educación inclusiva supone es el de articular con equidad para todo el alumnado las siguientes dimensiones:

- Acceder o estar presente en los espacios comunes donde todos se deben educar, participar, convivir y tener bienestar acorde con la dignidad de toda persona.
- Aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales (Echeita, 2017).

Del mismo modo, Berruezo (2006), define a la educación inclusiva como parte de un principio de no segregación de los estudiantes con dificultades y pretende que todos los niños trabajen junto a sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo

nivel que les sea posible, fomentando su participación y aprendizaje. Así, para Louzada, et al. (2015), la inclusión como práctica educativa se ha convertido en un tema relevante en las investigaciones brasileñas. Además, de acuerdo con el artículo 3° de la Declaración de Jomtien (UNESCO, 2009), “es necesario que se tomen medidas para posibilitar la igualdad de acceso a la educación para todos, en especial aquellos que presentan modos singulares de desarrollo ante situaciones concretas de aprendizaje en el contexto escolar” (p. 3).

En los últimos años, la educación inclusiva ha cobrado importancia a nivel mundial, puesto que se considera una vía para dar respuesta a la pluralidad y heterogeneidad de estudiantes; además, transforma elementos del contexto educativo que restringen la participación y desarrollo, es decir, la inclusión reconoce y atiende las necesidades y particularidades de cada alumno y aprende de estas diferencias, logrando así un aprendizaje de calidad que hace que el alumnado sea más participativo y activo (Medallo, et al., 2016).

Dicho de otra manera, el desafío y el dilema de la diversidad, que es el núcleo de la educación inclusiva, hace referencia con reconocer que vivimos en un mundo donde la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o creer, etc., es la norma y donde la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la absoluta necesidad de aprender a valorar la diversidad y a convivir de manera respetuosa y solidaria con ella. Para ello las instituciones educativas, deben ser, en primer lugar, el reflejo de una comunidad inclusiva deseada, y en segundo lugar ser un entorno privilegiado donde se enseñe a todos los estudiantes a convivir y aprender con y desde la diversidad (Echeita, et al., 2013).

Angenscheidt y Navarrete (2017), sostienen que el enfoque inclusivo permite a una institución de enseñanza brindar una educación de calidad para todos los estudiantes, tengan necesidades educativas especiales (NEE) o no, sustentándose en la igualdad de oportunidades y en el reconocimiento de la diversidad; en el ámbito de la educación, educar en diversidad hace referencia al estado de diferencias individuales como condición inherente a toda persona y no a una situación particular de determinado contexto, grupo o persona.

La educación inclusiva parte de procesos que involucran cambio continuo, dirigido a mejorar las posibilidades de aprendizaje y participación para todos, en tanto incluyen valorar a los estudiantes de manera equitativa y fomentar el desarrollo de culturas,

políticas y prácticas que partan de la identificación de sus fortalezas, necesidades e intereses, fomentándose la creación de procedimientos basados en enfoques de diseño universal, enseñanza diferenciada, aprendizaje cooperativo y significativo, entre otros. La educación inclusiva implica que todos los niños y las niñas de una comunidad en específico aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna condición especial que les dificulta el aprendizaje (Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos, 2016).

La sociedad y la educación pretenden tener en cuenta las diferencias personales y culturales para que haya un engrandecimiento colectivo y comunitario, es por esto que buscan la igualdad de derechos y el desarrollo de posibilidades reales. Además, sustenta que el término diversidad debe ser considerado como un patrimonio irrenunciable de la humanidad y no ser considerado como una anomalía sino más bien como un valor. Calvo de Mora (2006), define la educación inclusiva como el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo, entendiendo por tal, la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive, además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

Desde esta perspectiva, el currículo deberá introducir metas para que los escolares puedan alcanzar y esto les motive, siendo un logro a corto o a largo plazo. La validez del currículo diversificado se podrá evaluar desde diferentes aspectos como el suceso del proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de habilidades dependiendo de las características del entorno, o si el estudiante adquirió aprendizajes funcionales que le permiten ser autónomo (Arenas y Sandoval, 2013). Entre las propuestas que se pueden llevar a cabo desde el enfoque inclusivo se encuentran el plan de acogida para las nuevas incorporaciones, los programas de formación a los docentes, la organización de apoyos pedagógicos entre docentes, las comunidades de aprendizaje, el liderazgo compartido y el trabajo colaborativo docente, el aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, distribución y aprendizaje por rincones, talleres de aprendizaje, aprendizaje mediante fichas de trabajo, internet como fuente de contenidos digitales y método de participación social, entre otros (Pinto et al., 2010).

En conclusión, el aula escolar es clave en la educación inclusiva, ya que debe existir un clima de libre comunicación, intercambio y cooperación entre docentes, para desarrollar la implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje enfocadas en la construcción mutua de conocimiento y experiencia. Para ello, las escuelas deberán ser

instituciones comprometidas en el desarrollo de liderazgo, desarrollando un clima institucional y la participación del diseño curricular, desarrollando sistemas de protección y atención integral al desarrollo de los niños con la participación de todos (Payá, 2010).

Las perspectivas docentes son aquellas que se basan en la formación y en las creencias, en este sentido, en relación con la formación y capacitación para el ejercicio de una docencia inclusiva, la literatura subraya la innovación pedagógica, basada en la investigación educativa, como un eje central de las prácticas escolares. Se define a la innovación como la capacidad de los docentes para formar propuestas alternativas y soluciones prácticas que permitan la atención de todas las diversidades en el aula y reduzcan la incidencia de la discriminación y la exclusión (Unda, 2020). El factor más crítico cuando se habla de la educación inclusiva, en gran medida son los profesores ya que la percepción de los mismos es diferente en cada uno de ellos (Fernández, 2003).

Son también un constructo que de acuerdo a lo que plantea Tabacnik y Zeichner (1984), como se citó en Montero (1991), incluyen pensamientos y acción docente en una misma categoría de estudio. Hay varios trabajos que a lo largo del tiempo explican lo mismo, pero desde lo que se ha conocido como estilos de enseñanza, es decir, las diferentes formas que tienen los profesores de desempeñar su rol docente, se concretan y observa a través de su conducta diaria de clase, es decir, la forma de interactuar con sus estudiantes, de explicar, evaluar y ejercer la disciplina (Díaz-Aguado, 1985; Doménech, 2004; como se citó en Traver, et al., 2004).

La educación inclusiva no posee una teoría, sino como señala Ocampo (2019) opera a través de un conjunto de sistemas de reproducción implícitas, es decir, a través de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar; enfatiza lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención en los colectivos que históricamente han sido excluidos de la vida social, cultural, política y escolar; generando una concepción relacionada con un problema técnico que se reduce a la absorción de grupos minoritarios. Lamentablemente esto ha producido un desgaste de los mapas cognitivos, de los paradigmas, los conceptos y los saberes para poder leer el presente, lo cual implica la necesidad de una nueva gramática para pensar lo educativo.

De la Herrán et al. (2016), señalan que, si bien suele confundirse integración con inclusión, hoy hay mayor diafanidad a pesar de los conflictos existentes con las bases epistemológicas; así en la Constitución de la República del Ecuador del año 2008, por ejemplo, se hace referencia a las personas con discapacidad y a otros grupos vulnerables,

así como a los derechos que se les reconoce. La mayoría de los docentes relaciona la concepción de inclusión únicamente con poner dentro de aulas regulares a aquellos alumnos que presentan una necesidad educativa especial (NEE), después de revisar puntos de vista de distintos autores y discutir sobre los conceptos de diversidad e inclusión, se puede determinar que el propósito es trabajar con las características de cada uno de ellos permitiendo atender específicamente a la diversidad de los estudiantes, con la finalidad de que se desarrollen social y personalmente y logren aprendizajes significativos para mejorar su calidad de vida (González-Gil et al., 2019).

Rodríguez et al. (2021), plantean que la mayoría de los docentes presentan actitudes favorables hacia la educación inclusiva, ya que desarrollan estrategias en donde todos los estudiantes se vean involucrados activamente en las actividades planificadas dentro de las aulas; sin embargo según otro estudio, existe una gran multiplicidad de significados sobre la realidad educativa ecuatoriana desde las perspectivas docentes, no existe un eje claro de la misma, sino una compleja construcción de significado pedagógico sobre la práctica educativa desde la estructura del sistema de calidad, los perfiles de ingreso y egreso de los diferentes niveles de educación, la tecnología y la investigación; desarrollo de las competencias y los estándares de calidad (Barrera et al., 2017).

Es así, que el concepto de actitud es considerado desde una perspectiva general, como un punto de vista individual o la habilidad hacia un ente en particular que puede ser una persona, una idea, etc. La actitud de los docentes ante un proceso de inclusión en el sistema educativo puede estar condicionado por varios componentes, se debe considerar la experiencia de los docentes, las cualidades de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo y la formación docente y capacitación (Clavijo et al., 2016). Verdugo (2004) señala que el rol que deben asumir los docentes es fundamental para trabajar con los estudiantes con y sin dificultades, ya que de esto depende el éxito escolar, además de formar ambientes beneficiosos en todo momento.

Desde esta perspectiva, dentro de las actitudes de los docentes se encuentra un conjunto de conocimientos y disposiciones que se articulan con los saberes académicos, con la experiencia, el conocimiento práctico y la característica propia de ser docente en el sistema educativo (Vezub, 2016). Así pues, Echeverri y Gil (2015), en su estudio, hacen visible la necesidad de formar a los docentes para lograr un proceso de inclusión que implique una actitud favorable que reconozca que existe diversidad en los estudiantes.

Se debe entender a la diversidad como una característica presente en todas las organizaciones humanas; dadas las diferencias de pensar, actuar y sentir de cada individuo, dicha diversidad se puede observar de manera más concreta en las aulas de los diferentes niveles educativos, a través de factores cognitivos y conductuales que obedecen a la cultura de los estudiantes y sus familias, y no solamente a aquellos que hacen referencia a algún tipo de discapacidad física, intelectual o sensorial (Sevilla et al., 2017).

En este sentido, la educación inclusiva ha implicado una revisión de las normativas existentes, vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza, lo que ha abierto espacio a una perspectiva dinámica de las normas, buscando la posibilidad de habilitar formas de procurar el aprendizaje de los estudiantes, dejando atrás los dispositivos normalizadores y asumiendo que el profesor juega un papel preponderante para hacerla realidad, ya que la actitud de este tiene un impacto en los demás actores educativos (otros profesores, padres de familia y estudiantes con y sin necesidades educativas especiales), pudiendo facilitar u obstaculizar la integración y aprendizaje de los estudiantes. Es importante entender que las actitudes que los profesores tomen acerca de la educación inclusiva, están en función de las expectativas sociales que se tengan de la labor docente, es por ello que se requiere involucrar a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa para así crear un ambiente de aprendizaje que esté a beneficio de los niños (Sevilla et al., 2018).

Las actitudes de los docentes hacia la inclusión son un factor relevante para permitir que las políticas educativas inclusivas puedan materializarse verdaderamente en prácticas inclusivas. Estas actitudes se ven influenciadas por diferentes variables, entre las que se encuentran la formación y experiencia en el ámbito de la inclusión y las condiciones y recursos disponibles para llevar a cabo prácticas educativas (Tárraga-Mínguez et al., 2020). Por lo tanto, la actitud hacia la educación inclusiva puede entenderse como la armonización de creencias, percepciones, opiniones e informaciones pertinentes respecto de las posibilidades escolares para responder a las características de los alumnos (componente cognoscitivo); unidas al sentimiento hacia las diferencias y sus condiciones de vida (componente afectivo); y, en consecuencia, a la predisposición o tendencia a actuar y comportarse adecuadamente (componente conductual); podría decirse que es el compendio de conocimientos, sentimientos y acción (Rodríguez, et al., 2021).

Reconocer la importancia de las actitudes de los docentes para la inclusión es fundamental para comprender la eficacia de la educación inclusiva en la escuela y la

comunidad. Los profesores que son positivos frente a los procesos de inclusión tienen entornos de aprendizaje más controlados en comparación con los profesores con actitudes negativas; los roles vitales en el fomento de aulas inclusivas comienzan con los maestros, es importante que los mismos sean apoyados por el sistema educativo para lograr una educación de calidad (Boyle y Allen, 2020). En este sentido las actitudes están influenciadas por varios factores como el grado de las dificultades de los niños, la naturaleza de las discapacidades, la experiencia de los maestros con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, la confianza en sus propias capacidades para implementar actividades inclusivas o las expectativas sin importar cuáles son las diferencias entre ellos (Saloviita, 2020).

La actitud de algunos profesionales para impulsar la inclusión en las aulas deriva del desconocimiento y la falta de información sobre las implicaciones de la inclusión; los profesores están llenos de temores, siguen pensando en algunos casos, que el aula debe ser homogénea y parecen no comprender el carácter inclusivo de la educación, lo que les hace mantenerse en la educación tradicional (De Boer et al., 2011). Corral (2019) demuestra que los docentes no se adueñan y fortalecen su rol inclusivo, se muestran inseguros en su respeto al estudiantado y utilizan tácticas simples y vagas de apoyo en lugar de una planificación organizada que dé respuestas a las necesidades individuales de sus alumnos; muy pocos docentes realizan una planificación de sus clases con estrategias que llamen la atención y con la participación de los estudiantes.

Para los docentes es fundamental, reconocer, evaluar y reflexionar sobre sus actitudes, porque posibilita la mejora del ambiente escolar en las diferentes áreas del conocimiento; además, las actitudes pueden ser un facilitador o una barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que afectan la utilización de estrategias inclusivas en mayor o menor grado (Rosero-Calderón et al., 2021); estas dependen de cierta manera de variables como la edad, el género, la formación recibida, los años de experiencia, el ciclo educativo, y el contacto que hayan tenido con personas con distintas necesidades; además dependen de las características de los alumnos, de la disponibilidad de recursos, del apoyo y el tiempo, así como de la capacitación que tienen los maestros para enseñar en clases heterogéneas y diversas (Garzón et al., 2016).

Las actitudes son profundizadas progresivamente a través de la experiencia, de esta manera, si estas, se van adquiriendo a lo largo de la vida en función de los hábitos personales con alumnos con distintos tipos de discapacidad, puede mediar en la

percepción que se tiene sobre inclusión, y por lo tanto en la actitud hacia la educación inclusiva (Angenscheidt y Navarrete, 2017). Es importante entender que la actitud que los profesores adoptan está en función de las expectativas sociales que se tengan de la labor docente; en otras palabras, en la medida que la sociedad demande una mejor atención para todos los estudiantes, considerando sus diferencias individuales, el profesor adquirirá mayor compromiso con esta tarea (Sevilla et al., 2018).

Además, las actitudes están formadas por componentes cognitivos, que se refieren a las ideas previas o conocimientos sobre un aspecto determinado, componentes afectivos o sentimientos y finalmente componentes conductuales o predisposiciones para actuar o comportarse de determinada manera en cuanto al aspecto en cuestión; en consecuencia, incluyen posturas hacia conceptos, objetos e individuos, las cuales pueden ser favorables o desfavorables en los procesos escolares (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Por otro lado, cuando se hace referencia a las percepciones, para Melgarejo (1994), son un proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en relación con las sensaciones obtenidas del medio físico y social. En el ámbito del paradigma del pensamiento del profesor, se integran a la noción de creencias sin mayor distinción, así para Jiménez y García (2006), esta capacidad cognitiva dota de sentido a una determinada idea o conocimiento externo a la realidad del sujeto. En este sentido, es una forma de significación de la realidad menos teorizada y más sensorial, pero que está influida por las ideas previas del sujeto.

Para Prieto (2008), las prácticas educativas de los profesores, orientadas por sus creencias, han sido muy poco reconocidas e investigadas, lo que ha impedido develar y solucionar los problemas y controversias asociadas a una educación inclusiva. Si bien son de naturaleza variada y tienen diversos aspectos, poseen también potentes efectos, tanto en la calidad del desarrollo de las habilidades como en la construcción de su identidad inclusiva. Es por ello, que se resalta la necesidad de que los profesores descubran dichas creencias y reflexionen en torno a las mismas para favorecer y garantizar acciones pedagógicas que vayan guiadas a superar las dificultades de los estudiantes. Nieva y Martínez (2016) definen al profesor como actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha precedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo.

Los pensamientos del profesorado han evidenciado que el proceso educativo está matizado por sus creencias pedagógicas; las propuestas formativas no han sido lo suficientemente significativas para la comunidad profesional ya que no consideran las necesidades ni las ideas que se encuentran ocultas a las prácticas pedagógicas. Para optimizar los aprendizajes, no solo se requiere que el grupo docente asuma una educación intercultural pertinente al contexto educativo, sino que, además, se den cuenta de sus creencias y las analicen en función a los actuales enfoques educativos. De igual modo, otros trabajos centran al docente como objeto de estudio con el propósito de comprender su pensamiento, el cual influye en las prácticas de enseñanza y afecta el logro de resultados de aprendizaje (Medallo y Chaucono, 2015). En resumen, el profesor posee diversas creencias sobre su práctica, las cuales se desarrollan en función de la realidad cotidiana, de los recursos y las limitaciones dentro del aula, pudiendo ser resistentes al cambio (Contreras, 2010).

Cabe destacar que las perspectivas docentes tienen relación tanto con las concepciones y las percepciones, ya que se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que producen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas (Malgarejo, 1994). Así mismo, las concepciones están fuertemente arraigadas a la experiencia que han tenido los docentes a lo largo de su vida profesional (Nieva y Martínez, 2016). En este sentido, el cambio de perspectiva en relación con lo que se entiende como educación inclusiva en el contexto educativo actual es sumamente importante, ya que esto permite que se deje de clasificar y etiquetar a los niños y que más bien sean consideradas sus diferencias, características, intereses y motivaciones en el momento en el que se tiene que generar aprendizaje. Desde esta perspectiva, esta investigación tiene como objetivo analizar las perspectivas docentes desde el enfoque de la educación inclusiva con profesores vinculados a unidades educativas públicas y privadas del cantón Cuenca, siendo la pregunta que se ha planteado ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los docentes del nivel inicial en torno al enfoque de la educación inclusiva?

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico interpretativo, el mismo que se relaciona con el significado de las acciones humanas y de la vida social, concibe así a la educación como un proceso social, Cárcamo (2005), corrobora que es fundamental para el proceso de comprensión rescatando los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos. Arráez et al., (2006) considera a este paradigma como la disciplina de la interpretación de los textos, para comprender el todo, comprender la parte y el elemento, por lo que es preciso que texto y objeto interpretado, y sujeto interpretante, pertenezcan a un mismo ámbito. La forma del lenguaje se concibe como agente mediador de la experiencia hermenéutica; esto implica la posibilidad de interpretar, detectar nuevas direcciones y extraer conclusiones en horizontes de comprensión más amplios. Es así como se ha evidenciado las acciones de los docentes dentro del aula en relación a lo que plantea la educación inclusiva.

Tiene un enfoque cualitativo, según Hernández-Sampieri et al., (2014), se centra en la interpretación subjetiva y profunda de datos recolectados por el investigador mediante instrumentos flexibles y no estandarizados, con el fin de obtener perspectivas de los participantes en un contexto determinado, sobre la problemática de estudio para facilitar mayor entendimiento de una realidad. Así pues, para Flick (2015), la investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo, para realizar este estudio, fue necesario tener contacto con los participantes, permitiendo involucrarse en el contexto para tener una perspectiva pertinente.

El nivel de investigación es descriptivo, según Abreu (2012), es el que permite analizar la evolución o desarrollo del problema planteado permitiendo de esta forma su descripción. El propósito de este estudio es describir situaciones y eventos; decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades, etc., desde el punto de vista científico, describir es medir con la mayor precisión posible (Durán, 2012).

Se emplea el método etnográfico, el mismo que “es considerado como el método de investigación por alteza de la antropología social. Se lo define como una pieza del

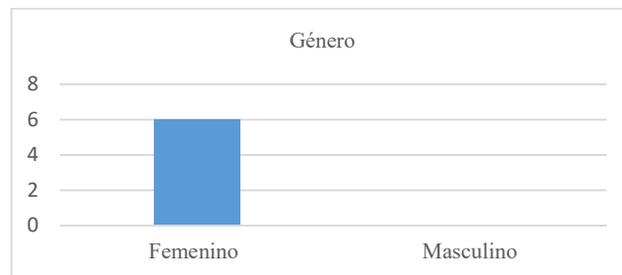
enfoque cualitativo, caracterizado por la observación participante y el uso de la reflexividad” (Apud, 2013, p.213). Así mismo, para Guber (2016), este método consiste en animarse a abandonar la comodidad de una oficina y meter los pies en el barro del terreno, a fin de entender cómo vive y piensa, siente y cree un grupo humano; el estudio se lo realizó en función a las observaciones que se realizaron de forma virtual o presencial en los centros educativos, lo que permitió conocer y analizar la actuación docente.

2.1 Contexto y participantes

Los docentes que fueron entrevistados pertenecen a diferentes instituciones tanto fiscales como particulares del cantón Cuenca, que corresponden al CEI “Carlos Zambrano Orejuela”, Centro Inicial Particular Travesuras, Centro Mundo de Juguete, Unidad Educativa Alberto Andrade Arizaga Brummel, Escuela Angel Polivio Chávez y Unitec Discovery. Fueron seis participantes de quienes se realizó una caracterización, en la cual se incluye información sobre el género, edad y formación académica.

Figura 1

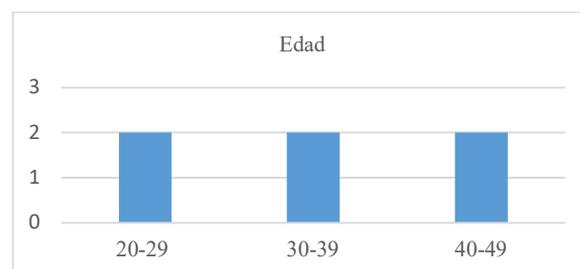
Clasificación de docentes por género



Nota: Todos los participantes son de género femenino

Figura 2

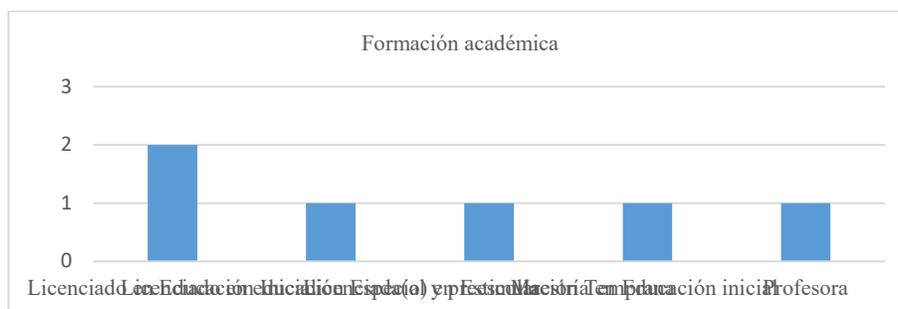
Clasificación de docentes por edad



Nota: La edad de los participantes oscila entre los 20 y 49 años.

Figura 3

Clasificación de docentes por formación académica



Nota: La mayoría de participantes cuentan con una formación académica en educación inicial, una minoría tiene título en estimulación temprana y maestría.

2.2 Procedimiento

El proceso de la investigación se planteó por fases, en la primera se solicitó autorización en las instituciones, se envió el consentimiento informado y el link de google forms a los docentes que participaron en las entrevistas mediante la plataforma zoom. En una segunda fase fue importante centrarse en las acciones de los docentes a través de la observación, para lo cual, una vez que se solicitó el permiso respectivo, se grabaron las clases o se asistió a las instituciones. Finalmente, en una tercera fase se hizo el análisis cualitativo de la información a través de categorías que permitieron la comprensión del problema planteado, se establecieron los resultados y las conclusiones de la investigación.

2.3 Técnicas

En relación a las técnicas, se realizó una entrevista mediante la plataforma zoom a fin de conocer las ideas que tienen los docentes sobre la educación inclusiva; para Vargas (2012), es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador, así mismo, ha llegado a convertirse en una actividad cultural. La entrevista para Guber (2001), habla del mundo externo y, por lo tanto, las respuestas de los informantes cobran sentido por su correspondencia con la realidad fáctica; desde esta perspectiva los problemas y limitaciones de esta técnica surgen cuando esa correspondencia es interferida por

distorsiones de la subjetividad e intromisiones del investigador. Su validez radica en obtener información verificable. En base a esto, se planteó como categoría de análisis a la educación inclusiva, la misma que fue construida en función a la revisión de la literatura, posteriormente se desarrollaron diversas preguntas que tuvieron relación con la idea que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva, a quienes está dirigida la inclusión, si existe la normalidad dentro del aula, si se consideran a ciertos o a todos los estudiantes como diferentes, todas estas enfocadas en obtener información relacionada con las subcategorías planteadas.

También fue necesario caracterizar la actuación docente en el aula desde el enfoque de la educación inclusiva, se lo realizó a través de la observación, la misma que para Hernández-Sampieri et al., (2014), es la que permite comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, además, implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente; estar atentos a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. La observación suele ser uno de los ejes en torno a los que gira la reflexión de algunos metodólogos. Se trata de un planteamiento que parte de la experiencia humana de observar y señala una serie de requisitos para dar a ésta una categoría de científicidad; se considera como una de las actividades más comunes de la vida diaria. Esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información (Valles, 2000). Se la realizó mediante sesiones de jornadas completas, en donde se pudo observar la coherencia de la entrevista con el actuar docente, basándose en las categorías de análisis expuestas.

La forma cómo se analizaron los datos obtenidos en el transcurso de la investigación fue a través de instrumentos diseñados para este fin como son las matrices de doble entrada en las cuales se registró toda la información obtenida, tanto para la observación como para las entrevistas que estuvieron planteadas en función a las unidades o categorías de análisis.

CAPÍTULO 3

3. RESULTADOS

3.1 Resultados de las entrevistas

La información obtenida de las entrevistas fue importante organizarla en función a la categoría de análisis planteada previa al proceso de recolección; la educación inclusiva se define como un movimiento que se opone a cualquier forma de segregación por razones personales, sociales, étnicas o culturales (Aguilar, 2004). De igual forma Muntaner et al. (2016), refieren a la educación inclusiva como una lucha contra cualquier causa de exclusión, ya que puede ser entendida como discriminación. Así mismo, Crosso (2014), apuesta por una educación inclusiva en donde se muestre un cambio en entendimiento de los desafíos dentro del contexto educativo, basándose en un paradigma en donde se potencie las capacidades y habilidades de los estudiantes, a través de prácticas y oportunidades de aprendizaje que beneficien a toda la clase.

Las subcategorías que se derivan son: idea de educación inclusiva, personas para quienes se dirige la educación inclusiva, identificación diagnóstica de necesidades, personas para quienes se dirige la educación inclusiva, normalidad y discapacidad, identificación diagnóstica de necesidades, idea de educación inclusiva, práctica docente y adaptaciones curriculares. Se plantearon con la idea de conocer las creencias, ideas o conocimientos que se han construido a través de las experiencias de los docentes (Angenscheidt y Navarrete, 2017) y así comprender cuáles son las perspectivas que tienen desde el enfoque inclusivo.

Tabla 1

Subcategorías e indicadores de la categoría “educación inclusiva” empleadas para las entrevistas y observaciones

Subcategoría	Indicador
Idea de educación inclusiva	Oponerse a la segregación por razones personales, sociales, étnicas o culturales
Personas para quienes se dirige la educación inclusiva	Para todos, implica abandonar el paradigma basado en el déficit
Identificación de necesidades	Existen alumnos uniformes y diferentes o con NEE
Prácticas en función a la diversidad	Prácticas y oportunidades de aprendizaje no para un estudiante sino para el colectivo
Normalidad	Construcción social, lo bueno, lo deseable, o valorado positivamente
Estudiantes con necesidades educativas especiales	Hay alumnos uniformes y diferentes o con NEE

Discapacidad	Es un problema, hay una deficiencia o patología presente
Estudiantes diferentes	La diferencia está entre los sujetos, no en su interior o en su naturaleza
Adaptaciones curriculares	La inclusión se reduce a una cuestión organizativa, curricular o metodológica
Diagnóstico de las necesidades educativas especiales	Disminución del otro, modelo médico

En relación a la pregunta sobre que idea tienen los docentes acerca de la educación inclusiva, todos los participantes coinciden que se debe integrar a los estudiantes a la educación regular teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales, pero sin generar segregación o exclusión; además manifiestan que el docente debe garantizar que el estudiante se sienta parte del contexto educativo; así mismo indican que esto no se cumple en todas las instituciones.

Al consultar sobre las personas a las cuales va dirigida la educación inclusiva, los docentes por un lado señalaron que se tiene que considerar la manera de enseñar, y de forma concreta las necesidades educativas especiales de los estudiantes y, por otro lado, que debe estar enfocada a toda el aula, de esta forma se evita segregar a los niños y niñas que presenta alguna dificultad.

En relación con la identificación de las necesidades que tienen los estudiantes, algunos docentes plantean que es importante hacerla a través de la observación de la conducta en las horas de clase, lo cual permite tener un panorama claro de las dificultades y su manera de responder a las mismas; otros manifiestan que se la realiza mediante otros medios tales como entrevistas a padres o pruebas realizadas al estudiante donde se evidencie alguna dificultad.

Al preguntar sobre a quienes se considera la práctica docente cuando se hace referencia a la diversidad, unos sostienen que la inclusión no solamente se da cuando un estudiante presenta una necesidad educativa, sino también cuando provienen de otras culturas, o practican una religión diferente a la común; otros refieren que la inclusión debe abarcar a todos los alumnos dentro de este tipo de enseñanza.

Sobre lo que entienden por normalidad en el contexto educativo, las respuestas son variadas, hay quienes exponen que sin distinción alguna todos son normales, tanto docentes como niños; otros indican que todos son diferentes y de aquí surge la diversidad dentro del aula, pero también hubo otros criterios, algunos manifiestan que nadie es normal y que esta palabra no existe dentro del contexto educativo.

Al preguntarles sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales, la mayoría de los participantes señalan que no se sienten preparados para trabajar con estos alumnos por no haber sido capacitados, también refieren que son quienes requieren un apoyo adicional al que se le da el resto del aula, acompañado también de paciencia, enfocándose en que se tiene que trabajar de alguna manera para alcanzar su máximo potencial. Finalmente, se plantea que son niños que requieren más atención que el resto del grupo.

En relación con lo que sienten los docentes cuando tienen estudiantes que presentan discapacidad, algunos no han pasado por esta experiencia, otros, señalan frustración, estrés e impotencia porque no se sienten capacitados o a su vez sienten que el apoyo que les brinda las autoridades es escaso y no se les puede ayudar como lo necesitan.

Sobre si los docentes consideran que existen estudiantes diferentes al resto, la gran mayoría indica que sí, que esto se deriva de la diversidad dentro del aula y no todos son iguales, cada uno es un ser integral con sus cualidades y defectos. El resto indican que para ellos no existen estudiantes que se consideran diferentes ya que todos los estudiantes son iguales y con ellos se debe trabajar en conjunto.

Cuando se preguntó sobre la opinión que tienen de las adaptaciones curriculares, por un lado, algunos docentes indican que son de gran ayuda ya que dan una mejor visión del problema del niño, sobre todo porque permite enfocarse en su recuperación, además de ser útiles para la derivación de casos y su oportuna atención; pero por otro, indican que son excluyentes para los niños o que de manera general no hacen falta ya que entorpecen el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

En la pregunta sobre si los diagnósticos son importantes para el trabajo con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, todos los entrevistados indican que es de gran ayuda para el proceso de enseñanza dentro del aula. Así mismo, que deben realizarse por parte de un equipo multidisciplinario para que se establezcan las ayudas que requieren quienes presentan alguna condición distinta, ya que contienen recomendaciones para la acción oportuna, les brinda estrategias para el trabajo con toda el aula y así se logra la consecución de objetivos planteados.

3.2. Resultado de las observaciones

Para este proceso fue importante elaborar una guía de registro de observación con la misma categoría y subcategorías que se emplearon en la entrevista y que se especifican en la tabla 1. A partir de la categoría de análisis educación inclusiva; en relación con la subcategoría vinculada con la idea que se tiene de la misma, en la observación fue necesario analizar si se presenta un cambio paradigmático en función a las diferencias que están presentes entre los sujetos y no en su naturaleza. Se pudo evidenciar que no hubo segregación por situaciones propias de los estudiantes tales como diferencias sociales, culturales, étnicas o de otro tipo; de hecho, todos los niños eran incluidos en las actividades que realizaban en sus aulas lo cual generó un ambiente adecuado de aprendizaje.

En relación con las personas a las que se dirige la educación inclusiva, en la práctica docente era importante analizar si se ha podido abandonar el paradigma basado en el déficit; en pocos casos se evidenció esta situación, concretamente en niños que presentaban alguna dificultad como en el lenguaje; la mayoría genera actividades partiendo de la idea de que todos sus estudiantes aprenden por igual dadas sus limitaciones o fortalezas. De hecho, en relación a la forma de identificar las necesidades que tienen, se evidencia respeto al momento de enseñar a los niños, ya sea por el ritmo diferente de aprendizaje o por otras características; lo que se hizo estaba encaminado a como ellos respondían ante la clase; hubo algunos estudiantes que tuvieron poco tiempo para desarrollar las actividades y no lograron concretar los objetivos planteados.

Sobre la posibilidad de considerar la diversidad del aula en la práctica docente, por un lado, algunos profesores llamaron la atención del grupo con sus actividades y así lograron que todos participen, sin importar sus condiciones o alguna dificultad, por otro lado, hubo solo un grupo pequeño de niños y niñas que no pudieron terminar la actividad dentro del tiempo establecido y esto generó malestar en la docente.

En relación con la idea de normalidad y cómo la misma se ve reflejada en el accionar de los docentes, si bien los maestros intentan ayudar a los niños, a pesar de que algunos avancen más rápido que otros, respetan su desenvolvimiento, lo que hace que se mantengan tranquilos en las horas de clase y sepan que pueden contar con sus maestras para resolver alguna dificultad. También se pudo observar que hay quienes categorizan a los alumnos que requieren ayuda para poder trabajar en el aula, hay quienes por ejemplo no les dejan salir al recreo si es que no han terminado la actividad que estén realizando,

otros llamaban la atención a sus alumnos de forma muy reiterativa, sobre todo a los que más se demoran.

Sobre si la discapacidad es considerada un problema en la práctica docente, la gran mayoría no tenía casos de estudiantes que presenten esta condición, unos pocos tienen niños que deben asistir a terapia luego de sus clases regulares porque manifiestan que de esta manera se mejora la retención y se puede nivelar el conocimiento, también están siendo acompañados por sus padres por lo que esperan que con el tiempo y la ayuda de todos puedan seguir mejorando.

Con respecto a las adaptaciones curriculares y su manera de aplicarlas en el aula, por un lado, se pudo constatar que los maestros no la aplicaron, porque señalan que tienen estudiantes con aprendizaje regular; en otros casos los maestros se ayudan de actividades que sean para todo el salón de clases, es decir que traten de incluir a la totalidad de su aula con juegos y dinámicas para todos, sin dejar de lado a ningún niño.

En relación a las prácticas docentes que se realizan dentro del aula, por un lado, las actividades que hacían las maestras se hicieron sin importar su condición, todos los niños las realizaban y participaban activamente con ellos. Por otro lado, algunos maestros dedicaban más tiempo y mayor atención a niños que requerían ayuda para realizar las tareas; pocos fueron los casos en que los maestros no prestaban atención a los niños y estos hacían las cosas solos.

CAPÍTULO 4

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El factor más crítico cuando se analiza la educación inclusiva, en gran medida son los profesores (Fernández, 2003), por lo tanto, es importante analizar las ideas y formas de pensar, así como las acciones en el aula. Para Aguilar (2004) la educación inclusiva debe ser vista como un movimiento opuesto a cualquier tipo de segregación con la posibilidad de construir espacios para todos los estudiantes; en este sentido, en la investigación se pudo determinar que los docentes la relacionan con integrar a quienes presentan necesidades educativas especiales, sin embargo, en su práctica se consideran las diferencias de todo el grupo, no hubo segregación hacia las características propias de los niños. Al respecto, Muntaner et al. (2013) manifiestan que los profesores son los responsables de incluir e integrar a los estudiantes en los espacios educativos, orientando de forma adecuada el aprendizaje de todos.

Si bien en la investigación se pudo encontrar que los docentes plantean que es importante que la educación inclusiva abarque a toda el aula y no segregue a niños que presentan dificultades, esta situación se corrobora en la práctica cuando se observa que usan metodologías que permiten que todos los niños y niñas participen, generando un ambiente favorable para el aprendizaje. Verdugo (2004) señala que el rol que deben asumir los docentes para que los estudiantes tengan éxito y logren un buen desempeño académico es clave; de igual manera, Murillo y Duk (2016) manifiestan que la segregación en el aula obstaculiza el aprendizaje de los niños y que para que esto no suceda el docente deberá implementar estrategias enfocadas en todo el sistema educativo.

Hegarty (2008) en relación con la identificación de las necesidades educativas manifiesta que es posible hacerlo con los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en relación con el resto de grupo, o cuando se tiene alumnos que presentan alguna discapacidad que impide el uso de ciertos medios educativos. Lo mismo se pudo encontrar en la investigación, los docentes plantean que son estas las conductas que se observan en el aula y que permiten saber cuándo un niño avanza más lento que otro. Sevilla et al. (2018) indica que el avance de las metodologías de aprendizaje ha vuelto más fácil la identificación de alumnos que presentan problemas y es un proceso de cambio constante que seguirá evolucionando con el tiempo. En la práctica se pudo observar la

misma situación, la forma en que los docentes identifican la necesidad específica que algún alumno presenta se fundamenta en la presencia de alguna dificultad. Si bien Elices et al. (2006) manifiesta la importancia de identificar las necesidades de los alumnos basados en sus problemas académicos o sus necesidades educativas en las clases regulares; desde el enfoque de la educación inclusiva es importante superar esta postura fundamentada en las deficiencias.

Respecto a la normalidad como construcción social, se pudo observar que algunos docentes categorizan a los niños que tienen más problemas y les privan de ciertas actividades; lo cual se contradice con lo que los participantes dicen, pues refirieron que consideran la diversidad del aula. Al respecto, Gutiérrez y Riquelme (2020) manifiestan que la sociedad influye en el trato que se da a los estudiantes con dificultades ya que no son considerados normales y son en cierta forma sinónimo de problemas para algunos docentes; para Fernández (2003) y López y Valenzuela (2015), las clases siempre deberán tener una metodología inclusiva que permita que se desarrolle sin exclusión de ninguna de las actividades.

Novo et al. (2015) en relación con las perspectivas docentes y discapacidad manifiestan que, a través de su enfoque positivo con estos estudiantes, se ha logrado una inserción grande, lo cual refleja buenas prácticas docentes. Sin embargo, en la entrevista los docentes en su mayoría sienten miedo, temor y frustración; situación que se refleja en la práctica, lo que se hace en las instituciones de educación inicial es derivar los casos de estudiantes con alguna necesidad educativa especial a las instancias respectivas porque los maestros no se sienten capacitados para trabajar con ellos. Según Padilla (2011) no todos los actores educativos están capacitados para una correcta inserción académica y temen implementar estas prácticas dentro de su aula; Polo y Aparicio (2018) refieren la falta de compromiso en algunos entornos educativos y el perjuicio que existe con los alumnos que tienen alguna discapacidad, sobre todo a nivel intelectual.

Algo importante a destacar es el trabajo en conjunto que los docentes que participaron en la investigación realizan con los padres para el beneficio de los niños, Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), señalan que la familia es un pilar fundamental en todo el proceso, ya que posibilita la estimulación y apoyo necesarios para que el niño o la niña pueda desenvolverse por sí solo, más aún desde la perspectiva de la educación inclusiva. Así también, el docente complementa el aprendizaje de los niños desarrollando

estrategias en donde todos se vean involucrados de manera activa en las actividades que se planifican en las aulas (Rodríguez et al., 2021)

El proceso de investigación que se realizó, evidencia que para los docentes las adaptaciones curriculares son importantes, de hecho indicaron que les permite mejorar la dinámica de su clase y beneficiar a los estudiantes; al respecto, Benavidez (2013), manifiesta que el currículo sin adaptar puede ser un impedimento para el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales; mientras que Jara y Jara (2018) indican que la adaptación al currículo debe hacerse sistemáticamente tratando de abarcar la necesidad del estudiante, pero sin excluirlo de su ambiente. Sin embargo, es importante considerar que, desde el enfoque de la educación inclusiva, la adaptación en función a la necesidad educativa que presente algún estudiante individualiza y segrega, haciendo que existan barreras dentro del aprendizaje con su colectivo, las mismas que deben ser eliminadas, y por el contrario, ofrecer mayores recursos educativos a los niños en condiciones de vulnerabilidad, para así conseguir un aprendizaje satisfactorio y que vaya a la par del resto del aula (Cedillo,2018).

En consecuencia, este estudio permite comprender que las perspectivas docentes, constituidas por las ideas y las creencias y cómo éstas influyen en el desempeño docente; son constructos que tienen relación. Para los participantes, la educación inclusiva se reduce a integrar a quienes presentan necesidades educativas especiales en las instituciones educativas, situación que en la práctica hace que todos niños de educación inicial participen, pero poniendo una particular atención en quienes presentan algún tipo de dificultad, lo cual permite que se identifiquen las necesidades educativas que puedan presentarse.

Se ha podido evidenciar que a pesar de que los docentes tienen la idea de considerar la diversidad del aula, se continúa categorizando en función a los problemas que los niños y niñas presentan, insistiendo en la importancia de los diagnósticos y las adaptaciones curriculares; lo cual no tiene relación con lo que plantea el enfoque de la educación inclusiva, no tiene sentido clasificar en función a la idea de que existe en el estudiante alguna deficiencia, porque esa forma de pensar termina limitando las posibilidades de aprendizaje a través de parches curriculares que al relacionarse con las bajas expectativas, segregan y excluyen.

Desde el modelo social, se concluye que es importante repensar la inclusión en función de generar un pensamiento distinto en el contexto educativo y social, que elimine

ese estigma de estudiantes problema, complicados de educar y por quienes las clases tendrán que ir a un ritmo más lento. Si bien hay disposición de los docentes para generar procesos inclusivos, es importante continuar con espacios de reflexión y formación que posibilite la transformación de la educación.

REFERENCIAS

- Abreu, J. (2012). Hypothesis, Method & Research Design. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. <http://www.daena-journal.org>
- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. In *Departamento de Educación Especial/Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*.
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Apud, I. (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Rev. Antropología Arqueología*, (16), 213-235. <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda16.2013.10>
- Arenas, F., y Sandoval, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: Nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15 (1), 150-152. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4892958.pdf>
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *SAPIENS*, 7(2), 171-181. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13175815200600020002&lng=es&tlng=es.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056662017000401021&lng=es&nrm=iso
- Barrera, H., Barragán, T., y Ortega, G. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rie7522629>
- Benavidez, M. (2013). Análisis sobre los factores que intervienen en la atención pedagógica que brindan las y los docentes de educación primaria, a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en los centros públicos Hermanos de Salzburgo y Teresa Arce del municipio de León, durante el primer semestre del curso escolar 2012. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 2(5), 1-11. <http://www.farem.unan.edu.ni/revistas/index.php/RC...>
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (56), 179-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239697>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE. <https://eric.ed.gov/?id=ED470516>
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In *Inclusive education: Global issues and controversies*, 127-146. https://doi.org/10.1163/9789004431171_008

- Calvo de Mora, J. (2006). Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (32), 107-117. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94016>
- Carcamo, H. (2005). Hermeneutica y Análisis Cualitativo. Cinta de Moebio: *Revista de Ciencias Sociales*, (23), 204-216. <https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>
- Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Clavijo, R., y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Contreras, S. (2010). *Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-95. <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De la Herrán, A., Pinargote, M., García, P., Véliz, V., Aveiga, V., y Villavicencio, I. (2016). *Reflexiones sobre el Sistema Educativo Ecuatoriano. En Investigaciones, Experiencias y Propuestas para la Educación Inclusiva en la Universidad*. Universidad Técnica de Manabí.
- Díaz-Aguado, M. (1985). *Psicología Educativa*. UNED.
- Díaz-Posada, L., y Rodríguez-Burgos, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, (24), 43-60. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Doménech, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático*. Eduforma.
- Echeverri, M., y Gil, F. (2015). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.14>
- Elices, J., Palazuelo, M., y Del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(3), 23-47. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2441630.pdf>.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38), 1-18. <http://journals.openedition.org/polis/10164>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10. <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/DISENOCURRICULARMAE STRIA15DEJUNIO/document/3.- Inclusion/EducacionInclusivaChile.pdf>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE*, 15(2), 82-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412013000200006&script=sci_abstract&tlng=pt
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Garzón, P., Calvo, M., y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/23405104.04.04.02.02>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.
- Guber, R. (2016). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, X., y Riquelme, M. (2020). Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en Contextos de Diversidad Sociocultural: Opciones para una Evaluación Culturalmente Pertinente2. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (26), 159-174. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GBQq5t7RFSP4Q65bRqg7tWd/?format=pdf>
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad*, 06(2), 71-81. <http://hdl.handle.net/10486/661094>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta Edición ed.)*. Mc Graw Hill Education.
- Jara, M., y Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter

- permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- Jiménez, A., y García, L. (2006), "Pensar el pensamiento del profesorado", *Revista Española de Pedagogía*, (233), 105-122. <https://www.jstor.org/stable/23765975>
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique F. (2010). Dossier: Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad. *Argumentos (Méx)*, 23(62), 41-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018757952010000100003&script=sci_abstract&tlng=en
- López, S., y Valenzuela, B. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- Medallo, M., Chaucono, J., Hueche, M., y Aravena, O. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Medallo, M., y Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una Escuela Rural en el contexto Mapuche. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 316-334. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032015000300316&script=sci_arttext
- Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/desh/alteridades>
- Montero, M. (1991). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. *Desarrollo Psicológico y educación*. Alianza Editorial, (2), 273-296. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815334>
- Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://orcid.org/0000-0002-3091-6699>
- Muntaner, J., Roselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Education Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muntaner, J.(2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 35-49. <http://hdl.handle.net/11181/4360>
- Murillo, F., y Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Novo, I., Muñoz, J., y Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género.*, 31(1), 155-171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>

- Ocampo, A. (2019). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Revista boletín redipe*, 8(9), 42-88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.814>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(4), 670-699. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276687.pdf>.
- Pinto, V., Galdames, S., y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 136-157. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171015625007.pdf>
- Polo, M., y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922008000100005
- Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A., y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B., y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*, 20(39), 87-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M.A., y Criollo-Castro, M. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Rev. Unimar*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Sánchez, A. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40. https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Sanchez-15/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf
- Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa* 25(25), 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187053082017000200083&script=sci_arttext
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S166526732018000300115&script=sci_arttext
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1419230>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias?. *Orientación y sociedad*, (8), 1-17. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8275/7337>
- Tabacnick, B., & Zeichner, K. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of teacher education*, 35(6), 28-36. <https://doi.org/10.1177/002248718403500608>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Traver, A., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2004). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (8), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3682781>
- Unda, F. (2020). Perspectivas de docentes y estudiantes en la definición de la categoría escuelas inclusivas-virtuosas. *Mendive. Revista de Educación*, 18(4), 893-909. <http://orcid.org/0000-0002-4958-2529>
- UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de

- 1990, fecha de consulta: 9 de octubre de 2009. https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990_DeclaracionMundialEducacion.pdf
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Verdugo, M. (2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Virtual*, 1-9. https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Verdugo/publication/242072496_DE_LA_SEGREGACION_A_LA_INCLUSION_ESCOLAR/links/5832e23408ae138f1c0a6e11/DE-LA-SEGREGACION-A-LA-INCLUSION-ESCOLAR.pdf
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- WCEFA (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, Jomtien: Conferência Mundial de Educação para Todos-UNESCO. https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf

ANEXOS

Anexo 1:

Matriz para las categorías de análisis

Definición conceptual	Categoría de análisis	Subcategoría	Indicador	Ítem	Instrumento	
<p>La educación inclusiva debe ser entendida como un movimiento que se opone a cualquier forma de segregación por razones personales, sociales, étnicas o culturales (Aguilar, 2004).</p> <p>Muntaner, Rosselló y De La Iglesia (2016) refieren que la educación inclusiva puede ser entendida como la lucha contra cualquier causa o razón de exclusión, ya sea que se presente como segregación o como discriminación, lo cual se genera por dos posturas antagónicas, por una parte una lógica de homogeneidad que categoriza las diferencias, distinguiendo a los alumnos uniformes de los diferentes, o a quienes tienen alguna necesidad educativa especial de los que no, como consecuencia los programas son específicos para estos colectivos, lo cual genera segregación y discriminación; por otra parte está la lógica de la heterogeneidad la cual reconoce y acepta la diversidad de todas las personas sin pretender cambiar sus características, lo cual implica modificar el contexto y desarrollar estrategias que respondan a esta realidad.</p> <p>Esta visión apuesta por un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, intercambiando un paradigma actual basado en el déficit, las carencias del aprendizaje y las dificultades de la adaptación escolar (Crosso, 2014).</p> <p>Esta visión de inclusión dirige hacia un paradigma basado en el</p>	Educación inclusiva	<i>Idea de educación inclusiva</i>	Oponerse a cualquier forma de segregación por razones personales, sociales, étnicas o culturales	¿Qué idea tiene cuando se hace referencia a la educación inclusiva?	Entrevista	Observación
		<i>Personas para quienes se dirige la educación inclusiva</i>	Para todos, implica abandonar el paradigma actual basado en el déficit, carencias y dificultades	¿Para que personas está dirigida la educación inclusiva?		
		<i>Identificación diagnóstica de necesidades</i>	La idea de que existen alumnos uniformes y diferentes o con NEE hace que se diseñe una pedagogía correctiva.	¿Cómo identifica las características y necesidades que tiene un grupo de estudiantes?		
		<i>Personas para quienes se dirige la educación inclusiva</i>	Prácticas y oportunidades de aprendizaje que beneficiarán no únicamente a un estudiante sino al colectivo	Cuándo se plantea que se tiene que trabajar con la diversidad ¿a quienes usted considera en su práctica docente?		
		<i>Normalidad y discapacidad</i>	Construcción social, lo bueno, lo deseable, o valorado positivamente	¿Qué es para usted la normalidad, es importante en el contexto educativo?		
		<i>Identificación diagnóstica de necesidades</i>	Desde la lógica de la homogeneidad hay alumnos uniformes y diferentes o con NEE que necesitan intervención	¿Qué opina de los estudiantes con NEE?		
		<i>Normalidad y discapacidad</i>	Es un problema que requiere rehabilitación por la	¿Ha tenido estudiantes con discapacidad en su		

<p>potencial de los estudiantes en el cual la escuela será la encargada de promover el aprendizaje a través de prácticas y oportunidades de aprendizaje que beneficiarán no únicamente a un estudiante sino al colectivo (Crosso, 2014).</p> <p>Muntaner et al. (2016), señalan que la inclusión no es una simple cuestión organizativa, curricular o metodológica; sino es una manera distinta de entender y practicar la educación, proponen y exigen metodologías didácticas, propuestas curriculares y modelos organizativos donde puedan aprender juntos alumnos diferentes.</p> <p>El simple hecho de apuntar a los diferentes genera la disminución del otro, haciendo que los procesos de exclusión e inclusión sean muy parecidos (Skliar, 2005).</p> <p>La diferencia está entre los sujetos, no en su interior o en su naturaleza y ese es el cambio paradigmático que aún no se ha hecho (Skliar, 2008), es más es imprescindible “no llegar a ser el instrumento incluyente e incluido de un discurso que, en realidad, excluye” (Estermann, 2014, p. 8).</p> <p>La discapacidad es entendida como un problema, se localiza en el individuo, lo que implica la intervención de un grupo o equipo de especialistas que diseñarán un proceso rehabilitador que le permita mejorar su calidad de vida; generando una visión de persona deficiente porque presenta una patología, por lo tanto, la intervención se centra en el déficit, haciendo que se olvide la condición social de la persona (Sánchez, 2001; citado por Aguilar, 2002). En este sentido la anormalidad, tiene una connotación y asignación de</p>		<p><i>Idea de educación inclusiva</i></p> <p><i>Práctica docente y adaptaciones curriculares</i></p> <p><i>Identificación diagnóstica de necesidades</i></p>	<p>deficiencia o patología presente</p> <p>La diferencia está entre los sujetos, no en su interior o en su naturaleza y ese es el cambio paradigmático que aún no se ha hecho</p> <p>No es una simple cuestión organizativa, curricular o metodológica; sino es una manera distinta de entender y practicar la educación</p> <p>Apuntar a los diferentes genera la disminución del otro, haciendo que los procesos de exclusión e inclusión sean muy parecidos</p>	<p>aula? ¿Cómo se ha sentido?</p> <p>¿Considera que hay estudiantes que pueden ser considerados diferentes?</p> <p>¿Qué opina de las adaptaciones curriculares?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre los diagnósticos que se realizan en el contexto educativo? ¿son importantes?</p>		
---	--	--	--	---	--	--

<p>significados como lo refiere Rosato et al. (2009) se relaciona con lo malo, lo indeseable, o valorado negativamente, quienes junto a los otros grupos distan de la homogeneidad y, por lo tanto, a partir del diagnóstico se debe intentar corregir para ser igualados a los normales.</p>						
<p>Las perspectivas docentes están constituidas por las creencias, ideas o conocimientos anteriores sobre un determinado tema o situaciones, las mismas que han sido construidas a través de experiencias personales y profesionales a lo largo de la vida (Angenscheidt y Navarrete, 2017).</p> <p>Estos pensamientos infieren directamente en la parte pedagógica y en consecuencia en el desempeño de su rol docente y en las actividades como la selección, organización de los contenidos, la propuesta de actividades, estrategias, el ambiente y el clima de aprendizaje; por lo que, haciendo un análisis de estas perspectivas se podrá comenzar a generar un pensamiento crítico y reflexivo que nos permita la construcción de procesos inclusivos (Traver, et al. 2004).</p> <p>La educación inclusiva no posee una teoría, sino como señala Ocampo (2018) opera a través de un conjunto de sistemas de reproducción implícitas, es decir, a través de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar; enfatiza lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención en los colectivos que históricamente han sido excluidos de la vida social, cultural, política y escolar; generando una concepción relacionada con un problema técnico que se reduce a la absorción de grupos minoritarios. Lamentablemente esto ha producido un desgaste de los mapas cognitivos, de los</p>	<p>Perspectivas Docentes</p>	<p>Ideas de los docentes</p> <p>Acciones docentes</p>	<p>Son creencias, percepciones y opiniones que tiene cada docente.</p> <p>El actuar del docente frente a las diferencias individuales y grupales de los estudiantes.</p> <p>Actitud y comportamiento que tiene el docente frente al aula.</p>			

<p>paradigmas, los conceptos y los saberes para poder leer el presente, lo cual implica la necesidad de una nueva gramática para pensar lo educativo.</p> <p>Estas pueden entenderse como la armonización de creencias, percepciones, opiniones e informaciones pertinentes respecto de las posibilidades escolares para atender a alumnos con discapacidades y trastornos; unidas al sentimiento hacia la normalización escolar y de las condiciones de vida (componente afectivo); y, en consecuencia, a la predisposición o tendencia a actuar y comportarse adecuadamente (Rodríguez., et al., 2021).</p>						
---	--	--	--	--	--	--

Anexo 2

Preguntas de la entrevista

1. ¿Qué idea tiene cuando se hace referencia a la educación inclusiva?
2. ¿Para qué personas está dirigida la educación inclusiva?
3. ¿Cómo identifica las características y necesidades que tiene un grupo de estudiantes?
4. ¿Cuándo se plantea que se tiene que trabajar con la diversidad, a quienes usted considera en su práctica docente?
5. ¿Qué es para usted la normalidad, es importante en el contexto educativo?
6. ¿Qué opina de los estudiantes con necesidades educativas especiales o específicas?
7. ¿Ha tenido estudiantes con discapacidad en su aula? ¿Cómo se ha sentido?
8. ¿Considera que hay estudiantes que pueden ser considerados diferentes?
9. ¿Qué opina de las adaptaciones curriculares?
10. ¿Cuál es su opinión sobre los diagnósticos que se realizan en el contexto educativo? ¿son importantes?

Anexo 3:

Ficha de observación

Proyecto de investigación "Perspectivas docentes a partir del análisis del enfoque de la educación inclusiva"	FICHA DE OBSERVACIÓN	Lugar:
		Investigador:
Categorías de análisis: educación inclusiva/acción docente		Fuente:
Fecha de la observación:		

Subcategorías	Indicadores	
<i>Idea de educación inclusiva</i>	Oponerse a cualquier forma de segregación por razones personales, sociales, étnicas o culturales.	La diferencia está entre los sujetos, no en su interior o en su naturaleza y ese es el cambio paradigmático que aún no se ha hecho.
	<i>Descripción:</i>	<i>Descripción:</i>
<i>Personas para quienes se dirige la educación inclusiva</i>	A todos, implica abandonar el paradigma actual basado en el déficit, carencias y dificultades.	Prácticas y oportunidades de aprendizaje que beneficiarán no únicamente a un estudiante sino al colectivo.
	<i>Descripción:</i>	<i>Descripción:</i>
<i>Identificación diagnóstica de necesidades</i>	La lógica de homogeneidad hace pensar que hay alumnos uniformes y diferentes o con NEE, a partir del diagnóstico se debe intervenir.	Apuntar a los diferentes genera la disminución del otro, haciendo que los procesos de exclusión e inclusión sean muy parecidos.
	<i>Descripción:</i>	<i>Descripción:</i>
<i>Relación entre anormalidad y discapacidad</i>	La normalidad es una construcción social, se relaciona con lo bueno, lo deseable o valorado positivamente.	La discapacidad es un problema que requiere rehabilitación por la deficiencia o patología presente.
	<i>Descripción:</i>	<i>Descripción:</i>
<i>Práctica docente y adaptaciones curriculares</i>	No es una simple cuestión organizativa, curricular o metodológica; sino es una manera distinta de entender y practicar la educación.	La idea de que existen alumnos uniformes y diferentes o con NEE hace que se diseñe una pedagogía correctiva.
	<i>Descripción:</i>	<i>Descripción:</i>