



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Básica y Especial

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

Autora:

Tábata Camila Peralta Espinoza

Directora:

Mg. Liliana Arciniegas Sigüenza

**Cuenca – Ecuador
2022**

DEDICATORIA

A mis padres, en especial a mi madre por todo el sacrificio, confianza y amor depositado en mí, por ser una guía y un apoyo en todo momento, gracias mamá. A mi compañero de vida, mi hermano quien me inspira a ser mejor cada día y a mi madrina, Inés por su apoyo y cariño.

A mi familia y amigos, por siempre confiar en mí e impulsarme a ser mejor cada día.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, por cuidarme y permitirme cumplir mis metas.

A mi mamá quien nunca soltó mi mano y a mi hermano Gonzalo, por ser un pilar fundamental en mi vida.

A la Universidad, a todos los docentes que conocí durante mi formación académica y en especial a Liliana Arciniegas, por su paciencia, dedicación y apoyo.

A mis compañeros y amigos con los que pude compartir experiencias que quedarán en mi corazón.

A todos los maestros, niños/as y adolescentes que tuve la oportunidad de conocer y que fueron un apoyo en este camino, nunca dejen de soñar.

RESUMEN

La inclusión en el entorno educativo nacional ha sido atendida desde un modelo centrado en las deficiencias presenten en quienes, por medio de un diagnóstico, se define que tienen una necesidad educativa especial; sin embargo, la realidad en las instituciones educativas refleja la importancia de asumir otras formas de hacer educación, desde un enfoque que priorice el respeto, el acompañamiento, el apoyo y deje de lado las etiquetas y clasificaciones.

Este proyecto de investigación, parte de la posibilidad de conocer las perspectivas docentes, teniendo en cuenta que corresponden a un constructo que implica el pensamiento y la acción. Para cumplir este objetivo, se desarrolló un estudio fundamentado en el paradigma hermenéutico interpretativo con enfoque cualitativo, empleando la entrevista y la observación. Los resultados evidenciaron que los docentes asocian la educación inclusiva con las necesidades educativas y la discapacidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, necesidades educativas especiales, percepciones docentes.

ABSTRACT

Inclusion in the national educational environment has been addressed from a model focused on the deficiencies in those who, through a diagnosis, are defined as having a special educational need. However, the reality in educational institutions reflects the importance of assuming other ways of doing education, from an approach that prioritizes respect, accompaniment, support and leaves labels and classifications aside. This research project starts from the possibility of knowing the teaching perspectives, taking into account that they correspond to a construct that implies thought and action. To know this objective, this study was developed based on the interpretive hermeneutic paradigm with a qualitative approach by using interviews and observation. The results showed that teachers associate inclusive education with educational needs and disability.

Key words: Inclusive Education, special educational needs, teacher perceptions.

Translated by



Tábata Camila Peralta Espinoza

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Contenido

CAPÍTULO 1.....	3
1. INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 2.....	11
2. METODOLOGÍA	11
2.1 Procedimiento y participantes	13
CAPÍTULO 3.....	15
3. RESULTADOS.....	15
<i>Subcategorías e indicadores de la categoría “educación inclusiva” empleadas para las entrevistas y observaciones</i>	<i>15</i>
<i>Entrevistas.....</i>	<i>16</i>
<i>Observaciones</i>	<i>17</i>
CAPÍTULO 4.....	19
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	19
REFERENCIAS.....	23
ANEXOS.	33
Anexo 1. Matriz para operacionalizar las categorías de análisis.....	33
Anexo 2. Preguntas de la entrevista semiestructurada	36
Anexo 3.....	37
Ficha de Observación.....	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	15
---------------	----

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN

La educación es entendida como un derecho universal para todas las personas, para la UNESCO (2003), se relaciona con el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, por medio de la participación en el aprendizaje, educación que debería minimizar la exclusión dentro y fuera del sistema. Para Echeita y Duk (2008), la inclusión ha llegado a ser una aspiración de todos los centros educativos, la cual deberá contribuir al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Esta preocupación se ha ocasionado como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades que continúan en el contexto educativo, por situaciones económicas, sociales, creencias culturales y religiosas, entre muchas otras, mismas que afectan significativamente a los estudiantes y derivan en procesos de exclusión.

Para Elizondo (2017), la educación inclusiva no debería ser vista como una práctica aislada que se propone en un momento puntual y con un grupo concreto de alumnos, la inclusión constituye un proceso que involucra a toda la comunidad educativa, que debe abordar y respetar las necesidades de todos a través de una participación activa, inclusión en actividades culturales y además en actividades extraescolares y complementarias. Así mismo Fernández (2013) recalca que no puede relacionarse únicamente con una ley o un discurso oral, de hecho, es lo que actualmente se realiza en los diferentes centros y ocasiona que los estudiantes no logren alcanzar ni desarrollar sus habilidades de aprendizaje.

La educación inclusiva para Crosso (2014) apuesta por una transformación hacia los desafíos educativos, requiere intercambiar el paradigma actual, basado en el déficit y lo negativo, las carencias del aprendizaje y las dificultades de la adaptación escolar, hacia un paradigma basado en el potencial del alumnado, mediante la cual la escuela deberá ser la encargada de promover el aprendizaje a través de prácticas y oportunidades de aprendizaje que beneficiarán al colectivo.

Es necesario considerar que en aquellas sociedades en donde existe desigualdad, existe una estrecha relación con la calidad de los aprendizajes. Por lo cual, es necesario no únicamente fijarse en aquellos centros educativos que consiguen los mejores

resultados de aprendizaje, sino además aquellos que contribuyen a equilibrar las diferencias o condiciones de origen. Aquellas escuelas que aseguran que todos los alumnos son capaces de aprender y progresar, sin fijarse en sus condiciones personales, socioeconómicas, religiosas o culturales, son las mismas que se esfuerzan por generar oportunidades para los alumnos que tienen alguna necesidad educativa (Echeita y Duk, 2008).

Según Booth y Ainscow (2011), la educación inclusiva hace referencia al conjunto de procesos que tiene por objetivo eliminar o reducir todas aquellas barreras que pueden llegar a limitar la participación y el aprendizaje de la comunidad educativa, para esto describen tres dimensiones dentro de la inclusión:

- **Cultura:** una comunidad escolar que englobe valores, sea segura y esté orientada a que todos los estudiantes puedan aprender.
- **Políticas inclusivas:** la inclusión está centrada como el centro de la unidad educativa y se las diferentes modalidades de apoyo para dar una respuesta positiva a la diversidad.
- **Prácticas:** actividades curriculares y extracurriculares que motiven la participación de todo el alumnado, teniendo en cuenta el contexto.

La diversidad en las aulas de clase deberá ser considerada no únicamente hacia los grupos culturales llamados “diferentes” o niños con necesidades educativas especiales, este término va más allá y se deberá enfocar en la configuración de la identidad de todos los estudiantes que conviven y trabajan en este espacio. Ya que cuando se hace referencia a las minorías étnicas, se tiende a asociar a una característica especial, olvidando que todas las personas tienen sus rasgos propios y característicos, aun perteneciendo a un grupo mayoritario. Todos tenemos una cultura, un origen, una historia, diferentes costumbres y creencias que nos orientan en la vida (Barrio de la Puente, 2009).

Centrándonos en la educación, luego de haberse realizado dos conferencias importantes en cuanto a los derechos sobre la educación, la UNESCO (1990) convocó por primera vez a la Conferencia de Jomtien - Tailandia que se realizó en marzo de 1990 cuyos objetivos fueron satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, fomentando la equidad y enfocándose en una “Educación para Todos” ante la evidencia de grandes desigualdades existentes en la educación en diferentes países (Tiana, 2008). El

analfabetismo, la pobreza, la exclusión de las niñas y mujeres en el área educativa, la falta de acceso a la tecnología y la importancia de la educación básica en el desarrollo humano y de la población infantil fueron los principales puntos tratados en esta reunión (Castillo-Briceño, 2015).

Esta declaratoria introdujo el término “impedidos” para referirse a los grupos conocidos como “minoritarios” y se enfatizó en la necesidad de una atención especial hacia sus necesidades básicas de aprendizaje. Si bien, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se articuló a partir del principio de acceso a la educación; no se tomó en cuenta a la igualdad en la educación y tampoco a la educación inclusiva, lo que ocasionó un gran debate acerca de la definición de equidad (Castillo- Briceño, 2015).

Cuatro años después, en 1994 se realizó la conferencia en Salamanca, España; en la que participaron 25 organizaciones Internacionales incluida la UNESCO. Esta declaratoria marcó un antes y un después en la normativa de la educación inclusiva, se introduce por primera vez el término necesidades educativas especiales y se ratifica la integración de niños, jóvenes y adultos independientemente de su condición física, intelectual, social, emocional, lingüística entre otras, dentro de un sistema educativo denominado “común o regular” (Cruz, 2019).

Una de las directrices de esta declaratoria mencionó el término rehabilitación, hacia las personas con necesidades educativas especiales, con el objetivo de ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de personas con discapacidad; directriz basada en un modelo médico, el cual resalta la importancia de la intervención clínica. Esta situación coincide con lo que actualmente se realiza en el sistema educativo ecuatoriano, pues resalta la importancia del diagnóstico como punto de partida para poder comenzar a trabajar con el niño/a, adolescente o adulto y poder derivar al respectivo proceso de rehabilitación.

Si bien en la declaratorio se analizó el número de niños escolarizados, la expansión de la educación en la primera infancia, la exclusión de los niños en las escuelas, la alfabetización de los adultos y la reducción de las disparidades en las que se incluyen a las personas con discapacidad, minorías étnicas, niños que trabajan y a los contextos rurales; los resultados demostraron que ninguno de los objetivos específicos se alcanzó,

en particular se destacó la meta de poder ver a la educación como el acceso universal hacia la educación primaria y que se logre terminar la misma. (UNESCO, 2000).

Este foro concluyó en el requerimiento de un nuevo enfoque holístico, en el cual se hace un llamado a cambiar los valores, las creencias, las actitudes y no enfocarse solo en las prácticas actuales. En lugar de concentrarse en enseñar a los niños a adecuarse a los centros educativos, este enfoque resalta la necesidad de preparar escuelas para todos. Sin embargo, siguen estando presentes los términos de eficacia en cuanto a las estrategias y a la evaluación (UNESCO, 2000).

En cuanto a la normativa nacional, el Ministerio de Educación del Ecuador (2013) establece que los centros de educación escolarizada ordinaria deben acogerse a las medidas que sean necesarias asumiendo la responsabilidad para poder admitir a aquellos niños y jóvenes que puedan presentar necesidades educativas especiales asociadas o no a algún tipo de discapacidad. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural ([LOEI], 2015), se basa en los principios y fines para hacer cumplir el derecho universal a la educación, implicando la interculturalidad y la plurinacionalidad; sin embargo, los procesos inclusivos en la mayoría de casos se quedan en el discurso y en lo teórico. Es necesario que los directivos, docentes y toda la comunidad educativa se comprometan hacia el beneficio no solo de los estudiantes que presenten alguna necesidad, sino de toda la comunidad educativa.

Todavía en muchos países alrededor del mundo, la inclusión educativa es entendida a través de un modelo médico, el cual busca la atención dentro del contexto de la educación general a aquellos niños y adolescentes que tienen necesidades educativas ya sean asociadas o no a la discapacidad. Para poder comenzar a generar cambios en cuanto a pensamientos y prácticas, es necesario saber que la educación inclusiva no deberá ser vista como una meta, se trata de un proceso cíclico que no tiene fin y que requiere de una observación continua (Ainscow, 2017).

El currículo tiene una gran implicación en el concepto de necesidad educativa especial asociándose regularmente a términos de discapacidad o problemas de aprendizaje, en lo cual se evidencia la falta de asignaturas/ programas en los que se promueva la reflexión y la concientización de otros tipos de necesidades que ocurren debido a la diversidad presente en los salones de clase, más allá de los mismos procesos

de memoria en cuanto a las mismas terminologías o eufemismos que acostumbramos a utilizar (Sevilla et al., 2017).

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 tomado en cuenta como un patrimonio irrenunciable de la humanidad y no ser considerado como una anomalía sino más bien como un valor (López, 2009). Al respecto Dussan (2011) define a la inclusión como un derecho de todos los alumnos para obtener aprendizajes significativos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Desde los aspectos que se establecen y que se relacionan con la educación inclusiva, se pretende realizar un análisis de las perspectivas docentes, considerando que el pensamiento pedagógico influye directamente en el desempeño de su rol y como consecuencia en actividades como la selección, organización de los contenidos, la propuesta de actividades, estrategias, el ambiente y el clima de aprendizaje; por lo tanto, 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., 2005).

Bravo (2013), al referirse a las actitudes, las refiere como la predisposición de una persona para actuar de determinada forma ante una situación, la misma que se encuentra relacionada con las percepciones a las que define como los conceptos, las prácticas o situaciones de experiencias propias construidas a través de experiencias personales y profesionales a lo largo de la vida. Es necesario considerar la importancia del papel de los docentes, ya que los mismos pueden convertirse en facilitadores o en barreras hacia la implementación de prácticas educativas inclusivas; Angenscheidt y Navarrete (2017) analizan las actitudes acerca de la educación inclusiva teniendo en cuenta diferentes variables como la experiencia docente, la formación académica y el cargo en el área educativa; en función a las mismas, se observó el tipo de prácticas inclusivas, las mismas que a pesar de reconocer el derecho de todos los alumnos a participar en aulas regulares con apoyos necesarios, las estrategias aplicadas para los grupos con necesidades educativas recaen en el uso de etiquetas y en la diferenciación del grupo.

La inclusión es un proceso complejo que puede llegar a entenderse mejor si se tiene en cuenta las actitudes de la comunidad escolar, especialmente de los docentes. Garzón, (2015), analizó las actitudes de un grupo de docentes y en los resultados se evidenció que, si bien existe una actitud favorable hacia los procesos de inclusión, este término está directamente relacionado al uso de estrategias diferenciadoras dentro del aula y solo para el grupo que tiene necesidades educativas.

Superar el estigma y la discriminación hacia niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad es el punto de referencia para que los mismos puedan gozar de sus derechos y sobre todo el de la educación, desde una perspectiva inclusiva; reconociendo que la población de personas con discapacidad son titulares de derechos más no sujetos de caridad, además, no les convierte en personas incapaces, sino en personas que poseen un conjunto de capacidades para, mediante los medios necesarios aportar a su propio desarrollo y el de su comunidad (Crosso, 2014).

Skliar (2008), resalta que en muchos países se ha tomado al proceso de inclusión estrechamente ligado hacia una buena formación y capacitación; las respuestas más comunes de los docentes al hablar sobre la educación inclusiva recaen en la falta de preparación, sentimientos de miedo e inseguridad, sin embargo, el autor enfatiza que más allá de estar preparados lo que realmente vale la pena es mostrarnos abiertos y optimistas hacia las diferencias. La falta de preparación que mencionan los docentes resalta el diferencialismo el mismo que categoriza, apunta y separa al grupo de estudiantes considerados como diferentes al resto de sus compañeros.

El autor afirma que existe una obsesión y preocupación hacia los diferentes, término que ha sido una construcción de un largo proceso netamente social, lo califica como discriminatorio, racista y de separación, además, siempre relacionado con connotaciones negativas (Skliar, 2005). En este sentido, la búsqueda de la homogenización ha sido implementada como una forma de inclusión legal, mediante el desconocimiento de las diversas formas de expresión en diferentes ámbitos sociales, culturales, lingüísticos, de género (Bello, 2013).

Echeverri y Gil (2014) plantean que existe el reconocimiento de la inclusión como un derecho, un proceso de cambio social y del sistema educativo, sin embargo, el concepto de inclusión tiende a relacionarse con las dificultades en la enseñanza de los

alumnos y con la necesidad de un diagnóstico por escrito previo para poder realizar adaptaciones curriculares. Situación que concuerda con lo que actualmente ocurre en nuestro sistema educativo, docentes preocupados por no tener un diagnóstico y no sentirse capaces de poder trabajar con los estudiantes que tienen necesidades educativas.

Corral et al., (2015) también hacen énfasis en las actitudes de los docentes hacia la inclusión, la mayoría de los maestros no se sienten preparados para asumir el enfoque de educación inclusiva ya que no han tenido apoyo por parte del Ministerio de Educación. Se manifiesta que el aporte de la academia debería estar dirigido en tres directrices, la formación de profesionales con sensibilidad y apertura, la investigación y el desarrollo de soluciones y alternativas para potenciar el trabajo académico de niñas, niños y adolescentes, finalmente, el trabajo de monitoreo y vigilancia de los cambios en el sistema educativo incluyente.

Para Valdés-Morales et al., (2019) los docentes relacionan el concepto de educación inclusiva con la necesidad de incluir dentro de aulas regulares al grupo de alumnos que presentan una necesidad educativa especial en las prácticas diarias, no obstante, reconocen que se debería trabajar con las características de cada uno de los estudiantes para poder atender específicamente a la diversidad existente en las aulas de clase. Así también Clavijo et al., (2016) plantean que existe una actitud indiferente que tiende a favorable hacia la educación inclusiva, especialmente en aquellos docentes jóvenes con pocos años de servicio, los mismos que han pasado por procesos de capacitación y experiencia con estudiantes que presentan alguna situación específica.

Leal y Urbina (2014), afirman que el fortalecimiento en cuanto a la formación docente no debería estar únicamente centrado en la sensibilización, debería integrar componentes de carácter académico y sobre todo metodológico con el fin de brindar herramientas prácticas para la inclusión en las cuales se facilite a los estudiantes el conocimiento de sus potencialidades respetando su contexto.

González y Triana (2018), analizan los factores que influyen en la actitud de los docentes hacia la inclusión, los resultados obtenidos reflejan que es necesario el trabajo en el área de motivación intrínseca, además, la responsabilidad no tiene que recaer únicamente en el profesorado sino en toda la comunidad educativa.

Paz-Delgado y Barahona (2020), plantean que tanto las creencias como las prácticas docentes se encuentran direccionadas hacia la mirada en el déficit de los estudiantes con diversidad en el aprendizaje; en la práctica los profesores regulares delegan el trabajo del niño con alguna necesidad educativa directamente al personal docente de apoyo, por lo que existe una desconexión en el trabajo colaborativo de la comunidad educativa. Cuando dichas creencias se basan en las perspectivas y creencias de que la diversidad depende únicamente del estudiante, se generan prácticas pedagógicas que delegan la responsabilidad del trabajo docente a otros profesionales o tutores de apoyo. El trabajo en equipo, en consecuencia, es aquel que plantea como objetivo actividades y proyectos que beneficien al grupo de clase y no solo a un estudiante en específico (Calderón, 2013).

Se espera que esta investigación sea un aporte para comprender la inclusión desde una posición epistemológica diferente, para así evitar las etiquetas y clasificaciones muy comunes en los estudiantes que presentan una discapacidad o dificultad en el aprendizaje; la intención de este estudio, una vez que se conozcan las perspectivas docentes, es analizar si es necesario generar procesos de transformación que permitan espacios de relación y convivencia diferentes. La pregunta que se ha propuesto es ¿Cuáles son las perspectivas docentes desde el enfoque de la educación inclusiva?

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGÍA

El paradigma en el cual se fundamentó esta investigación es el hermenéutico interpretativo, técnica que se caracteriza por interpretar y comprender el comportamiento humano y el estudio de las acciones sociales (Nava, 2007). Concibe así a la educación como un proceso social y como experiencia para los involucrados en el proceso y en las instituciones educativas. El enfoque es cualitativo ya que se requiere obtener una comprensión de la realidad observada por los sujetos en torno a un sistema previamente definido (Salgado, 2007). El nivel de investigación es descriptivo, en un primer momento se pretendió identificar las percepciones e ideas que tenían los docentes acerca de la educación inclusiva y en un segundo, caracterizar la actuación docente desde el enfoque de la educación inclusiva.

El método fue etnográfico debido a que se realizó un proceso descriptivo de la realidad social que se observó e identificó ciertas características; en relación a las técnicas que se utilizaron fueron:

- La entrevista, la misma que sirvió para conocer las ideas que tienen los docentes on respecto a la educación inclusiva. Al respecto Troncoso y Amaya (2017) conciben a este método como uno de los más eficaces para la obtención de datos o información de la población o de los sujetos en la que se basa la investigación, mediante encuentros, interacción oral con el investigador que además permite el acceso a los aspectos cognitivos y a sus perspectivas sociales o personales. López y Deslauriers (2011) afirman que, mediante esta técnica, es posible definir una realidad y los vínculos establecidos entre los elementos que se estudian.

La construcción de las categorías de análisis, generaron mayor claridad para la consecución de los objetivos, la posibilidad de recurrir a parámetros conceptuales desde el planteamiento del problema hasta la definición de los ejes del marco teórico facilitó el proceso de recolección, análisis e interpretación de la información; fue necesario construirlas antes del proceso a partir de subcategorías y variables. La categoría “educación inclusiva”, es definida como aquella que hace valer el derecho de la educación para todos, en igualdad de oportunidades, la eliminación de cualquier tipo de barrera para el aprendizaje y la participación

tanto en el espacio físico como en el contexto social (Parra, 2011); no utiliza conceptos, metodologías y saberes de carácter homogéneo, sino se diferencia por ser amplia y permitir emplear diferentes herramientas de forma libre y diferente (Ocampo, 2019); además, constituye una base para lograr un mayor desarrollo humano poniendo en práctica valores, actitudes, contenidos teóricos y prácticos (Núñez-Juárez et al., 2010).

Entre las preguntas que se realizaron se planteó conocer más acerca de lo que creen que es la educación inclusiva y hacia qué personas está dirigida, conocer más acerca de las técnicas que se utilizan para poder identificar las necesidades del aula, experiencias y sentimientos al momento de trabajar con alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa, la importancia de las adaptaciones curriculares y los diagnósticos en el entorno educativo

- La observación que implicó el acercamiento a la realidad, situaciones y experiencias en un determinado campo de estudio, lo que permitió obtener una claridad objetiva acerca de lo que sucede en la realidad, para Bracamonte (2015) la observación permite al investigador conocer los significados de las acciones realizadas por los sujetos, objetos de estudio tomando anotaciones de los sucesos que ocurren en el contexto, se describen y se analizan para realizar un registro de la información. El papel del observador se definió en función a la situación de la pandemia, se realizó de manera participativa y mediante la observación de clases grabadas.

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; estos pensamientos infieren directamente en la parte pedagógica y en consecuencia en el desempeño del 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 (Traver, et al. 2004). Para Rodríguez, et al. (2021) hay una armonización de creencias, percepciones, opiniones e informaciones respecto a atender a alumnos con discapacidades y trastornos, que se unen al sentimiento o

a un componente afectivo y, en consecuencia, a la predisposición o tendencia a actuar y comportarse de una determinada manera.

Con estos antecedentes y en función a la misma categoría, subcategorías e indicadores que se establecieron para la entrevista, se diseñó el registro de observación, según el grado de estructuración fue semiestructurada y por el nivel de participación, no participante. Se planteó como pautas tener claros los objetivos de la investigación, contar con un marco teórico previamente establecido, contar con la guía que contenga los aspectos a observar, determinar la forma en que se iba a registrar la información, la misma que fue grabada o tomando notas manuscritas y se definió la logística necesaria con tiempos y horarios.

2.1 Procedimiento y participantes

En la investigación participaron 18 docentes de diferentes áreas básicas como Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Matemáticas y Estudios Sociales, de primero a décimo año de Educación Básica de las instituciones: Unidad Educativa Maryle Corylé, La Consolación, Sinincay y Unitec Discovery, quienes de forma voluntaria decidieron participar en la investigación.

En cuanto al procedimiento, el proceso de investigación se desarrolló en dos fases, la primera se centró en conocer las ideas que tienen los docentes sobre la educación inclusiva; para lograrlo se aplicaron las entrevistas, a través de los siguientes pasos: primero se localizó a los docentes que quisieron ser parte del proyecto, se consideró aquellos que son parte de las instituciones de prácticas y otros centros con quienes se mantienen convenios interinstitucionales.

Después de haber obtenido la autorización por parte de las instituciones para la respectiva ejecución, se inició realizando y enviando el consentimiento informado a los docentes participantes, posteriormente se aplicaron las entrevistas semi estructuradas, las cuales permitieron conocer que ideas tienen sobre la educación inclusiva y se realizó la transcripción y el análisis de la información obtenida.

La segunda fase consistió en caracterizar la actuación docente en el aula desde el enfoque de la educación inclusiva, por lo que fue necesario primero, solicitar la autorización de las autoridades con el fin de grabar las clases de los profesores que fueron entrevistados. Después, se realizó el cronograma para recoger la información, además se realizó la guía que permitió hacer la transcripción y el análisis correspondiente y por último se establecieron las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO 3

3. RESULTADOS

La inclusión va más allá de únicamente integrar a los alumnos en el sistema y en el aula ordinaria, implica una modificación de todo lo que conlleva el sistema educativo y las prácticas que se desarrollan en el mismo (González-Gil, et al., 2019). De alguna manera se ha convertido en una aspiración de los sistemas educativos, como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades que siguen existiendo por diferencias económicas, sociales, creencias religiosas o culturales (Echeita y Duk, 2008).

Es importante señalar que el objetivo de la investigación se centra en el análisis de las perspectivas docentes, las mismas que están constituidas por creencias, ideas o conocimientos sobre la educación inclusiva, construidas a través de experiencias personales a lo largo de la vida (Angenscheidt y Navarrete, 2017) y que a su vez infieren en el desempeño del rol docente y como consecuencia en las actividades que se realizan (Traver, et al. 2004); en este sentido, se estructuraron las subcategorías, con el fin de conocer la idea de educación inclusiva, pero también creencias relacionadas con las personas a quienes se dirige la inclusión, la normalidad, las necesidades educativas especiales, la discapacidad y las adaptaciones curriculares, además lo que los docentes piensan sobre los diagnósticos, la idea de que existen estudiantes iguales y diferentes y lo que opinan sobre la diversidad. En la tabla 1 se establecen las subcategorías e indicadores en torno a la categoría educación inclusiva que se emplearon para el análisis de la información tanto con la entrevista como con la observación.

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 o carencia
Práctica docente y diversidad	Oportunidades de aprendizaje no para un estudiante sino para el colectivo
Identificación de características y necesidades	Existen alumnos uniformes y diferentes o con necesidades educativas especiales
Diagnóstico de las necesidades educativas especiales	Apuntar a los diferentes genera la disminución del otro, se centra en el modelo médico

Normalidad	Construcción social, lo bueno, lo deseable, o valorado positivamente
Estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad	Existen alumnos diferentes o con NEE que son un problema por la deficiencia o patología que presentan
Estudiantes iguales y diferentes	La diferencia está entre los sujetos, no en su interior o en su naturaleza
Adaptaciones curriculares	La inclusión no se reduce a una cuestión organizativa, curricular o metodológica

Entrevistas

En relación con la pregunta relacionada con la idea que tienen los docentes sobre la educación inclusiva, se pudo establecer que no existe una definición clara, más de la mitad de los participantes hacen referencia a la posibilidad de atender a estudiantes con necesidades educativas asociadas principalmente a la discapacidad, problemas de aprendizaje o alguna otra dificultad, en la educación regular. Son pocos los docentes que hacen referencia a la necesidad de brindar oportunidades a todo el alumnado teniendo en cuenta sus características y necesidades individuales.

Cuando se consultó sobre las personas a quienes va dirigida la educación inclusiva, la mayoría de respuestas están asociadas a incluir dentro de la educación básica regular a niños y jóvenes que tienen alguna necesidad en el aprendizaje, enfatizando el autismo, Síndrome de Down, discapacidad intelectual y física, una menor parte de docentes hacen referencia a que la educación inclusiva debería ser para todos y no solo para aquel grupo de estudiantes que presentan alguna necesidad educativa asociada o no a la discapacidad.

Sobre a quienes consideran en la práctica docente cuando se hace referencia a la diversidad, una minoría plantea que se debería atender a todos los estudiantes por igual y brindar las mismas oportunidades, independientemente de sus características personales. La mayor parte consideran diferente al grupo de estudiantes que presentan dificultades o que tienen discapacidad, hacen énfasis en que representan una mayor carga. De hecho, para identificar las características y necesidades del alumnado, la mayoría de los docentes señalan que la observación es la herramienta fundamental, también indican que las pruebas diagnósticas que se realizan por parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) o de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) son importantes porque a través de las mismas saben cómo ayudar a los estudiantes a que puedan aprender mejor.

Acercas de la idea de normalidad y la importancia que los docentes le dan en el contexto educativo, se obtuvo dos tipos de percepciones, por un lado, se sigue relacionando a la necesidad del estudiante con sus limitaciones y comparándolas con sus pares, por otro lado, se considera que no existe la normalidad ya que todos los seres humanos somos diferentes, pero se enfatiza en la necesidad de realizar y aplicar adaptaciones curriculares. Cuando se consultó sobre lo que opinan de los estudiantes con NEE, la mayoría de los docentes se centran en las carencias y limitaciones que tienen con respecto al resto del grupo, una minoría resaltan sus capacidades y la necesidad de considerar sus tiempos y estilos de aprendizaje. Un gran grupo de docentes considera a estos estudiantes diferentes al resto de los alumnos porque no alcanzan los resultados esperados, manifiestan que implica una mayor carga laboral al momento de realizar planificaciones diferentes; muy pocos refieren que todos los estudiantes de una u otra manera son diferentes.

En cuanto a las adaptaciones curriculares la mayoría de las respuestas coinciden en que son fundamentales y beneficiosas para poder trabajar en el aula con los niños con necesidades educativas, además hacen énfasis en la necesidad de talleres o apoyo por parte del Ministerio de Educación para tener conocimiento sobre como elaborarlas. Algunos profesores consideran que son una carga laboral extra, cuando existen otras alternativas de aprendizaje, señalan que lo que se hace es seguir segregando y etiquetando a los estudiantes. Además, cuando se preguntó acerca de los diagnósticos, un gran número de docentes lo relacionan como un documento fundamental o una guía para poder trabajar con los estudiantes y por ende realizar las adaptaciones curriculares.

Observaciones

El análisis se lo realizó en función a las subcategorías e indicadores que se especifican en la tabla 1, en relación con la idea de educación inclusiva, en la práctica docente se pudo evidenciar que no existe ningún tipo de segregación hacia los estudiantes por alguna característica o condición; sin embargo, se tiende a brindar una ayuda “especial” a aquellos alumnos que tienen algún tipo de necesidad educativa asociada o no a la discapacidad.

En cuanto a las prácticas que se realizan en las aulas, en la mayoría de los casos las estrategias y los recursos utilizados para los alumnos con necesidades educativas especiales son distintas al resto del grupo, lo que genera un proceso de diferenciación.

Existen pocos docentes que generan prácticas y oportunidades que benefician a todos los estudiantes y no solo a un grupo en específico, no hacen notar al resto del grupo que existen necesidades dentro del aula. Los mismos docentes que mencionaron en la entrevista que las adaptaciones curriculares no son el único camino para poder enseñar a los niños con necesidades educativas son los que en sus prácticas utilizan otro tipo de metodologías como la participación activa, grupos de aprendizaje en base a experiencias, proyectos, entre otras.

El pensamiento de homogeneidad sigue presente en la mayoría de las prácticas educativas. Casi todos los docentes se alinean con lo que el Ministerio de Educación solicita, en este sentido las adaptaciones curriculares se realizan con estrategias diferentes, lo cual los docentes lo asocian a una carga laboral extra al momento de tener que realizar diferentes planificaciones. Aún se asocia la normalidad con los estudiantes estándar, además, sigue siendo importante y valorada en el contexto educativo, quienes se encuentran fuera de esta categoría son quienes tienen necesidades educativas especiales, que en la mayoría de los casos son etiquetados como estudiantes “problema” y en general con bajas calificaciones.

Como menciona Claro (2007), las acciones que se han tomado para facilitar la inclusión, generalmente han sido principalmente orientadas hacia la población con discapacidad motora y física, adaptando en gran medida infraestructura en las edificaciones, lo que ha permitido su inclusión únicamente en el espacio físico de los establecimientos regulares. Sin embargo, existe un gran índice de docentes que carecen de actitudes y capacidades para atender a la diversidad. Lo que concuerda con los resultados de esta investigación, en la cual un gran número de docentes no se sienten preparados ni capacitados para atender a aquellos niños y jóvenes con necesidades educativas e incluso mencionan que los espacios físicos no están preparados para atender a la población con discapacidad.

CAPÍTULO 4

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación inclusiva en nuestro sistema se ha convertido en un reto, en consecuencia, es necesario conocer cómo se desarrollan estos procesos y que es lo que sucede en las instituciones educativas; al respecto Bell (2017), señala que la inclusión representa uno de los principales desafíos para los centros educativos, ya que demanda la integración e intensificación de acciones, con el propósito de lograr que las aspiraciones sean reflejadas en lineamientos, leyes y sobre todo se vean reflejadas en las prácticas educativas.

La educación inclusiva, exige un cambio explícito demostrado no únicamente en la terminología que se utiliza, sino también con un cambio implícito, en el sentido de tener derecho a ser respetado y motivar la participación hacia cualquier grupo, lo cual trae consigo cambios en las actitudes comprendiendo a la educación como la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, respetando sus diferencias (Muntaner, 2010).

Pérez y Vigo (2022), también demuestran en su estudio que todavía se mantiene en el contexto educativo un pensamiento basado en el modelo de déficit y ligado a una connotación de bajo rendimiento escolar, lo cual tiene relación con lo encontrado en la investigación realizada, donde se encontró que los docentes tienen una idea sobre educación inclusiva confusa, relacionada con la presencia de niños con discapacidad en el aula regular, lo que conlleva que en la práctica se focalicen las ayudas especiales para quien tiene una necesidad educativa asociada o no a la discapacidad; al respecto Ocampo (2019), menciona que el seguir relacionando a la educación inclusiva con la educación especial, sería condenar a repetir el mismo fallo.

Dueñas (2010) señala que la educación inclusiva es un enfoque que no puede ser limitado o relacionado únicamente con el ámbito educativo, ya que hace referencia a situaciones y fines diferentes en múltiples contextos. Para Unda (2008), es un modelo pedagógico que deberá enriquecer desde la diferencia en garantía de derechos e igualdad de los niños y jóvenes eliminando cualquier tipo de barrera.

Se requiere distinguir dos términos que tienden a confundirse y a relacionarse entre sí, inclusión e integración, en los dos casos, en el aspecto social, representan filosofías

diferentes, aun teniendo objetivos similares (Rubio, 2009). Para Ossa (2016) la integración escolar es un proceso que debe posibilitar la incorporación de estudiantes con discapacidad a entornos con niños y niñas que no tienen discapacidad, así también Romero y Lauretti (2006), definen a la integración como el proceso que tiene como único fin incorporar continua y progresivamente a una persona que tiene necesidades educativas especiales a la comunidad. Para Sarto y Venegas (2009), la definición de inclusión va más allá que la integración, requiere pensar en una filosofía nueva, mediante un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que permitan eliminar las barreras de aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales.

Para Bravo y Santos (2019), el término diversidad se encuentra ligado a una condición negativa de las personas, utilizado para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se encuentran las personas con discapacidad, de diferente clase económica, etnia, etc., lo que conlleva a un conjunto de etiquetas y prejuicios acerca de lo que esas personas pueden o saben hacer. La misma relación se encontró en la presente investigación, en donde la diversidad en general, es tomada como los estudiantes que presentan dificultades o que tienen discapacidad, son los diferentes, por lo que el diagnóstico es importante tanto para identificarles, como para hacer que aprendan de forma distinta; situación que se vio reflejada en la práctica docente a través de procesos de diferenciación con estrategias distintas para quienes presentan necesidades educativas especiales.

Inclusión y discapacidad siguen estando estrechamente ligadas, la escuela inclusiva es aquella que considera a las personas con algún tipo de problema dentro del aula, lo que hace que se continúen generando procesos educativos fundamentados en un modelo basado en el déficit, el mismo que considera a la discapacidad como una enfermedad y al diagnóstico clínico como una necesidad para el trabajo educativo, lo que conlleva a la exclusión tanto en el ámbito escolar como en el social (Dueñas, 2010).

Para Muntaner et al., (2016), la heterogeneidad reconoce la diversidad de todas las personas, lo cual implica modificar el contexto y desarrollar estrategias que permitan responder a esta realidad y que no generen procesos de individualización como lo hacen las adaptaciones curriculares. Si bien una buena parte de los docentes recalcan la importancia de los diagnósticos e informes que se generan a través del DECE o UDAI para poder trabajar con los alumnos, desde el enfoque de educación inclusiva se plantea

la necesidad de no clasificar o etiquetar, sino involucrar la participación de toda la comunidad educativa, abordando y respetando las necesidades de todos a través de una participación activa, inclusión en actividades culturales, extraescolares y complementarias (Elizondo, 2017).

El currículo tiene una gran implicación en función a la idea que existe sobre discapacidad o necesidad educativa especial, hay una estrecha relación con los problemas de aprendizaje, lo cual evidencia que no hay programas que se centren en la diversidad que caracteriza a un aula de clase; la planificación para los estudiantes diferentes sigue vinculada con procesos de memorización y aprendizaje poco significativo porque se fundamenta en eufemismos (Sevilla et al., 2017) que poco sentido tiene en la escuela. Para Casanova (2011) el currículo debe tener coherencia interna, no se puede hablar de metodologías activas, variadas y de carácter participativo, si se promueve que aprueben mediante procesos que no permiten el enriquecimiento de todos los alumnos; para los docentes si no alcanzan los resultados esperados hay limitaciones o carencias, lo cual implica mayor trabajo por las planificaciones diferentes que deben elaborarse; en consecuencia, la normalidad se asocia con el alumnos estándar, quien se encuentra fuera de esta categoría es etiquetado como un estudiante problema. Por lo que los docentes tienden a segregar continuamente aquellos estudiantes que presentan alguna necesidad educativa, predominando estrategias homogéneas y excluyentes, actitud que torna desfavorable hacia el desarrollo de una educación inclusiva (Mellado- Hernández et al., 2016).

Si bien los profesores manifestaron que no se pueden considerar diferentes a los alumnos que tienen alguna necesidad educativa, en la práctica se pudo evidenciar que las estrategias que se utilizan en el aula corresponden a un trabajo individualizado que promueve la segregación; al respecto, Skliar (2005), menciona que al tratarse de un mismo sistema político, cultural y pedagógico los procesos de exclusión e inclusión terminan por ser muy parecidos entre sí, siendo entonces la inclusión un mecanismo de control que no es la contracara de la exclusión, sino que lo substituye.

De acuerdo con el objetivo principal de la investigación acerca de conocer las perspectivas que tienen los docentes frente a la educación inclusiva, las ideas y pensamientos se ven directamente reflejados en la práctica. Se considera importante que en las diferentes unidades educativas se generen más procesos formativos y una mayor

disposición por parte de los docentes hacia los futuros proyectos investigativos, los mismos que permitirán un posicionamiento diferente permitiendo que las prácticas respondan a los actuales paradigmas.

Reconociendo así, que ser docente hoy en día exige una formación y preparación continua en donde las prácticas deben estar centradas en la diversidad, respetando las necesidades y las características de cada uno de los estudiantes, requiere además romper con los modelos antiguos de la educación que asocian a la discapacidad con la inclusión, dejar a un lado las adaptaciones curriculares, las cuales lo único que continúan haciendo es segregar y etiquetar a un grupo de estudiantes, ¿por qué en lugar de ver lo negativo, comenzamos a resaltar y a potenciar las capacidades, los intereses y las habilidades de los alumnos? Sin necesidad de hacer saber al resto del grupo que hay alguna necesidad en el grupo.

Vivimos en una sociedad, que cada vez pone de manifiesto las barreras que existen en cuanto al sistema educativo, la pobreza, el fracaso escolar, la violencia, la salud mental, la falta de recursos económicos destinados a la educación entre otras, barreras que se enfatizaron aún más en la pandemia que hemos venido atravesando, alumnos desmotivados, falta de estrategias que relucieron la importancia de generar nuevos procesos de aprendizaje. Basándose desde el modelo social de la educación inclusiva, es hora de dejar a un lado el pensamiento de que el docente es la única fuente de conocimiento y que su única labor es la de transmitir y llenar a los alumnos de información, con acciones y actitudes diferentes, seremos capaces de no etiquetar las diferencias de los demás sino enriquecernos de las mismas. Como manifiesta González-Gil., et al (2019), la educación no cambiará a no ser que los sistemas escolares reduzcan las desigualdades existentes en los contenidos, las oportunidades y además sean capaces de comprender que todos los estudiantes son capaces de aprender; si esto no cambia no se puede hacer referencia a la educación inclusiva.

Es necesario generar procesos de formación y reflexión en las distintas unidades educativas, que ayuden a responder a las exigencias de la sociedad y los futuros retos que se presenten en la educación, teniendo en cuenta que no es solo papel de los profesores sino de toda la comunidad educativa si se quiere generar los tan anhelados cambios educativos que necesitan los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo ecuatoriano.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*. 5(40-42).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Angenscheidt L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v11n2/1688-4221-cp-11-02-233.pdf>
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20(1), 13-31.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bell, R. (2017). El desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 11(11), 199-212.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979530>
- Bello, J. (2013). Educación intercultural. ¿trabajar con los diferentes o las diferencias? 14. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46126366009.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Índice para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*.
https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Bracamonte, R. (2015). La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica. *Revista Arjé*, 9(17), 132-137.
<http://arje.bc.uc.edu.ve/arj17/arje17.pdf#page=132>
- Bravo, L. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de

- Cartago en Costa Rica. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Bravo, P., y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. 315-340.
<https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/26.2019.10>
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de evaluación Educativa*. 4,86-88. <http://hdl.handle.net/10486/661637>
- Calderón, I. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la Inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 142-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335119>
- Castillo- Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39 (2), 123.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>.
- Clavijo, R., López, 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>
- Claro, J. P. (2007). Estado y Desafíos de la Inclusión Educativa en las regiones Andina y Cono Sur. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5, 179-187. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025026.pdf>
- Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 80-87. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la declaración de salamanca y la educación inclusiva: una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2019, 13(2), 75-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Corral, K., Villafuerte, J., y Bravo, S. (2015). Realidad y perspectiva de la educación inclusiva de Ecuador.
<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315>

- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 358-366. <http://hdl.handle.net/11162/80188>
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329217>
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- Echeverri, M., y Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de investigaciones UCM*, 14(23), 154-156. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/14>
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión. Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (22), 28-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Garzón, P. (2015). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Estudios pedagógicos*, 2, 169-178. <http://hdl.handle.net/10366/126650>
- González, R., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 204-209.
- <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado.

Revista de currículum y formación del profesorado. 23, 243-263.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

Leal, K. L. y Urbina, J. (2014). LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* 10, 11-33.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>

López, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen,* 69-74.
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2711/La%20entrevista%20cualitativa%20como%20t%c3%a9cnica%20para%20la%20investigaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa,* 15, 1-18.
<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/issue/view/301>

Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C., & Aravena Kennigs, O. A. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación,* 41(1), 1
<https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>.

Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva. (2013).
https://educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf

Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (5 de enero de 2015).
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34, 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Nava, J. (2007). La comprensión hermenéutica en la investigación educativa. <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349683>
- Núñez-Juárez, J., Comboni, S., y Castro, F. (2010). De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. *Procesos educativos en américa Latina: política, mercado y sociedad*. 62, 62. <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Ocampo, A. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6, 227-239. <http://hdl.handle.net/11181/5553>
- Ocampo, A. (2019). CONTORNOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *Revista Boletín Redipe*. 8 (3), 66-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>
- Ossa, C. (2016). Integración escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Red iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad*. 13, 153-164. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1061>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*. 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Paz-Delgado, C., y Barahona, E. (2020). CREENCIAS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA INICIAL. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*.4(2), 112-126. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-126>

- Pérez, D., y Vigo, M. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos educativos. Revista de Educación*. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A., y Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas Individuo y sociedad*. 20, 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Romero, R., y Lauretti. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. 10, 347-357. https://www.researchgate.net/publication/28121886_Integracion_educativa_de_las_personas_con_discapacidad_en_Latinoamerica.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*. 19. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/Francisco_Rubio_Jurado02.pdf
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Sarto, M., y Venegas, M. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. Publicaciones del INICO colección investigación. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/82468/INICO_EducacionInclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sevilla, D., Pavón, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de investigación educativa*. (25), 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187053082017000200083&script=sci_arttex

- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la normalidad: políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Revista de pedagogía crítica*. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/1638>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8275/7337>.
- Tiana, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos:" satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*. (5), 83-94.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2005). 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), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3682781>.
- Troncoso, C., y Amaya, A. (2017). Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Unda, F. (2008). Perspectivas de docentes y estudiantes en la definición de la categoría escuelas inclusivas-virtuosas. *Revista de educación*, 18(4), 893-909. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1666>
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar: UNESCO.
- UNESCO (2003): Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación. París: UNESCO.
- Valdés-Morales, R., López, V., y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22 (22),

187-211. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v22n2/0123-1294-eded-22-02-187.pdf>

ANEXOS.

Anexo 1. Matriz para operacionalizar 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</p>	Educación inclusiva	<p><i>Idea de educación inclusiva</i></p> <p><i>Personas para quienes se dirige la educación inclusiva</i></p> <p><i>Identificación de características y necesidades</i></p> <p><i>Prácticas en función a la diversidad</i></p>	<p>Oponerse a cualquier forma de segregación por razones personales, sociales, étnicas o culturales</p> <p>Para todos, implica abandonar el paradigma actual basado en el déficit, carencias y dificultades</p> <p>La idea de que existen alumnos uniformes y diferentes o con NEE hace que se diseñe una pedagogía correctiva.</p> <p>Prácticas y oportunidades de aprendizaje que beneficiarán no únicamente a un</p>	<p>¿Qué idea tiene cuando se hace referencia a la educación inclusiva?</p> <p>¿Para qué personas está dirigida la educación inclusiva?</p> <p>¿Cómo identifica las características y necesidades que tiene un grupo de estudiantes?</p> <p>Cuándo se plantea que se tiene que trabajar con la diversidad ¿a quienes usted considera en su práctica docente?</p>	Entrevista	Observación

<p>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 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>Jordi, Rossello y De la Iglesia (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</p>		<p><i>Normalidad</i></p> <p><i>Estudiantes con NEE</i></p> <p><i>Discapacidad</i></p> <p><i>Estudiantes iguales y diferentes</i></p> <p><i>Adaptaciones curriculares</i></p>	<p>estudiante sino al colectivo</p> <p>Construcción social, lo bueno, lo deseable, o valorado positivamente</p> <p>Desde la lógica de la homogeneidad hay alumnos uniformes y diferentes o con NEE que necesitan intervención</p> <p>Es un problema que requiere rehabilitación por la 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>La inclusión 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</p>	<p>¿Qué es para usted la normalidad, es importante en el contexto educativo?</p> <p>¿Qué opina de los estudiantes con NEE?</p> <p>¿Ha tenido estudiantes con discapacidad en su 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>condición social de la persona (Sánchez, 2001; citado por Aguilar, 2002). En este sentido la anormalidad, tiene una connotación y asignación de significados como lo refiere Rosato <i>et al.</i> (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><i>Diagnóstico de las necesidades educativas especiales</i></p>	<p>otro, se centra en el modelo médico haciendo que los procesos de exclusión e inclusión sean muy parecidos</p>	<p>¿Cuál es su opinión sobre los diagnósticos que se realizan en el contexto educativo? ¿son importantes?</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Anexo 2. Preguntas de la entrevista semiestructurada

- ¿Qué idea tiene cuando se hace referencia a la educación inclusiva?
- ¿Para qué personas está dirigida la educación inclusiva?
- ¿Cómo identifica las características y necesidades que tiene un grupo de estudiantes?
- ¿Cuándo se plantea que se tiene que trabajar con la diversidad, a quienes usted considera en su práctica docente?
- ¿Qué es para usted la normalidad, es importante en el contexto educativo?
- ¿Qué opina de los estudiantes con necesidades educativas especiales o específicas?
- ¿Ha tenido estudiantes con discapacidad en su aula? ¿Cómo se ha sentido?
- ¿Considera que hay estudiantes que pueden ser considerados diferentes?
- ¿Qué opina de las adaptaciones curriculares?
- ¿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:
Categorías de análisis: educación inclusiva/acción docente			Investigador:
			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> <i>Prácticas en función a la diversidad</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 de características y 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>Diagnóstico de las necesidades educativas especiales</i>		
<i>Normalidad Discapacidad Estudiantes con NEE</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>Estudiantes iguales y diferentes 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>