



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 30 de julio, 2020]

Sección: Artículos de Investigación: Polyphōnias Topológicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 4, Núm. 2, agosto-diciembre 2020, págs. 118-139

ISSN: 0719-7438

Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 02 de abril, 2020

Fecha primera revisión: 18 de mayo, 2020

Fecha segunda revisión: 27 de junio, 2020

Fecha tercera revisión: 15 de julio, 2020

Fecha de aceptación: 21 de julio, 2020

Publicada: 01 de agosto, 2020

Educación inclusiva, un gran desafío

María E. Subiría Rodríguez

Universidad César Vallejo, Perú

Magíster en Psicología Educativa, Universidad César Vallejo, Lima, Perú

E-mail: totisubi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8053-7646>

Manuel G. Ricaldi Ricaldi

Universidad César Vallejo, Perú

Magíster en Docencia y Gestión Educativa Universidad César Vallejo, Lima, Perú

E-mail: manuelricladi@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2340-3294>

Sebastián Sánchez Díaz

Universidad César Vallejo, Perú

Doctor en Educación, Universidad Alas Peruanas, Lima, Perú

E-mail: SSANCHEZ@ucv.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-0099-7694>

Resumen

Es necesario entender que la inclusión representa un gran reto para las escuelas y la sociedad. Con la finalidad de cimentar un proceso de inclusión en las escuelas, este artículo recoge aspectos que resultan fundamentales para entender las perspectivas de padres de familia y docentes en cuanto a las necesidades educativas de los niños inclusivos para que se integren en la sociedad de diferentes formas: como estudiante, trabajador o miembro de

la familia en la cual viven. En este trabajo se pretende profundizar un tema actual y preocupante en la educación, la inclusión en la formación básica regular, considerando la perspectiva de los docentes y padres de los estudiantes inclusivos. Como objetivo principal buscamos determinar de qué manera las acciones que se llevan a cabo en la institución educativa contribuyen a la inserción de los estudiantes inclusivos en el sistema educativo regular. Se trata de un trabajo de investigación cualitativo comprendido en el diseño de estudio de casos. En este trabajo se entrevistó a tres personas directamente vinculadas con el estudio de caso llevado a cabo, el director de la institución educativa, la docente de aula y la madre de familia de la menor inclusiva, a través de las respuestas obtenidas por los entrevistados se pudo realizar el proceso de triangulación basado en la descripción de los datos recopilados en las entrevistas a profundidad que permitieron llegar a la conclusión de que las aulas se hacen más justas cuando tanto directivos como docentes y padres de familia a través de un trabajo en equipo, consiguen acortar las distancias y brindar una educación en igualdad de condiciones para todos, teniendo como premisa el desarrollo de competencias y capacidades acordes al desarrollo individual de cada estudiante, evitando la exclusión en todas sus manifestaciones.

Palabras clave: *inclusión; educativa; desafío; cambio; social; aceptación.*

Inclusive education, a great challenge

Abstract

It is necessary to understand that inclusion represents a great challenge for schools and society. In order to lay the foundations for a process of inclusion in schools, this article brings together aspects that are fundamental to understanding the perspectives of parents and teachers regarding the educational needs of inclusive children so that they can be integrated into society in different ways: as students, workers or members of the family in which they live. This paper aims to deepen a current and worrying issue in education, the inclusion in regular basic training, considering the perspective of teachers and parents of inclusive students. As a main objective, we seek to determine how the actions carried out in the educational institution contribute to the insertion of inclusive students in the regular educational system. This is a qualitative research work included in the case study design. In this work, three people directly linked to the case study carried out were interviewed: the director of the educational institution, the classroom teacher and the mother of the inclusive child, They manage to shorten distances and provide an education under equal conditions for all, having as a premise the development of competences and capacities according to the individual development of each student, avoiding exclusion in all its manifestations.

Keywords: *educational inclusion, challenge, social change, acceptance.*

Introducción

Durante los últimos años se han buscado distintas estrategias que faciliten la inserción de la educación inclusiva en las escuelas, a pesar de ello, contamos aún con un gran número de niños y niñas inclusivos que no tiene la posibilidad de ingresar a una institución educativa o que a pesar de estar matriculados no son atendidos según sus necesidades de aprendizaje (Ainscow & Booth, 2015). La educación inclusiva constituye una manera efectiva que permite garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar (Medina, 2017), ello surge con la finalidad de contar con igualdad de oportunidades que les haga posible acceder a una educación de mayor calidad, que facilite las actividades escolares con paridad y favorezca su integración social y laboral al término de la etapa escolar (Echeita, 2014).

En la actualidad, en la educación básica regular se ha conformado un conjunto de actividades y recursos que tienen por finalidad atender a los estudiantes inclusivos, entre este grupo encontramos a los estudiantes que presentan distintas discapacidades, niños que vienen de pueblos originarios, niños portadores de VIH/SIDA y adolescentes gestantes, además de otros casos de exclusión Ainscow & Booth (2015); siempre que se encuentren matriculados en el sistema educativo regular.

Ante ello surgen las siguientes interrogantes que se presentan en la educación básica regular con relación a la inclusión educativa, entre ellas tenemos las siguientes: ¿Será que los docentes de básica regular no están preparados para atender a los niños inclusivos? ¿Será que las instituciones educativas no cuentan con infraestructura y material didáctico que permitan atender los niños inclusivos? ¿Será porque un docente de básica regular no puede atender a más de un estudiante inclusivo? ¿Será tal vez porque los padres de los niños inclusivos se sienten frustrados por la situación de sus hijos? ¿Será porque los niños inclusivos son discriminados por sus compañeros de aula? ¿Será porque no es muy común encontrar en las aulas de básica regular niños inclusivos?

De todas estas interrogantes se consideró que no es muy común encontrar en las aulas de educación básica regular niños inclusivos y los pocos casos que se dan absorben el tiempo de los docentes de básica quienes no cuentan con la capacitación indispensable y apropiada para poder insertar a los pequeños en las actividades de aprendizaje que se presentan en el día a día; por ello, para realizar un análisis exhaustivo del tema hemos tomado como referencia que, a partir de 1994 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco (1994) en su informe final, propuso una serie de acciones que promovían la inserción de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación básica regular teniendo en cuenta que todos los niños deben alcanzar un nivel aceptable de conocimientos. En la actualidad, son muchos los investigadores que se están ocupando de este tema, primero por la necesidad de brindar una educación de calidad a todos los niños y niñas matriculados en el sistema educativo regular y luego por la obligación de atender a todos por igual, sin distinción de sexo, raza, religión, cultura, salud u otro factor que pudiere ser causa de exclusión (Unesco, 2008).

Marco teórico

Poblete-Christie, López y Muñoz (2019) analizan los significados construidos por los docentes sobre la tarea de dar respuesta a la diversidad a partir de la experiencia

emocional. Se trata de un trabajo cualitativo que utiliza como método de recolección de datos la entrevista episódica grabada que posteriormente ha sido transcrita, la muestra fue intencionada y estuvo conformada por informantes clave. Los investigadores concluyen que existe el reconocimiento de que la disposición de la dimensión afectiva del trabajo educativo reside en una serie de cualidades que son primordiales para lograr una transformación que permita una educación más inclusiva.

El artículo científico escrito por Mfuthwana y Dreyer (2018) tiene como objetivo comprender las percepciones de los docentes sobre el papel que desempeñan los Equipos de Educación Inclusiva (IET) en el establecimiento de una escuela inclusiva en el Cabo Occidental. Para este estudio de caso, los participantes fueron seleccionados deliberadamente de una escuela inclusiva. Los datos se recopilaron a través de entrevistas individuales semiestructuradas y una discusión de grupo focal. Los resultados muestran que, a pesar de la formación en servicio que ofrece la IET, los docentes siguen necesitando un apoyo continuo y contextualmente receptivo.

Röhm, Schnöring y Hastall (2018) pretendieron explicar cómo la estigmatización institucional e individual es un obstáculo que impide a los niños y niñas con discapacidad acceder a la educación. Las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva desempeñan un papel crucial a este respecto, y está determinada por descripciones de casos individuales de los medios de comunicación u otras fuentes. Los resultados apoyan que en general las descripciones de los individuos afectan a las actitudes generalizadas hacia una educación inclusiva. Sin embargo, el patrón de efectos es complejo y de vez en cuando contraintuitivo.

Mărgărițoiu (2018) investigó acerca de la percepción de las familias y docentes con relación a la educación inclusiva, buscó investigar en los profesores y las familias de los niños con necesidades educativas especiales, el tema de la educación inclusiva. Los resultados obtenidos mostraron que la educación inclusiva es una construcción con diferentes significados para ellos. La percepción de las familias sobre la educación inclusiva recae en la necesidad de que sus hijos sean aceptados en la escuela ordinaria, de diferenciar la evaluación y la relación pedagógica y de respetar el principio de discriminación positiva. La percepción de los profesores sobre la educación inclusiva hace hincapié en la dificultad de proporcionar un apoyo educativo especial, de controlar sus trastornos de conducta, de diferenciar la metodología de enseñanza y de mantener a los alumnos con un desarrollo normal/típico en nuestra clase.

Tregón (2017), presentó como objetivo general la mejora de los conocimientos de los docentes que imparten clases a estudiantes con discapacidad visual. Entre sus conclusiones destacó que un alto porcentaje de profesores consideraba que es necesaria una formación más específica respecto al tema con la finalidad de hacer más efectiva la educación inclusiva.

García (2016) tuvo como objetivo general presentar una descripción de tres modelos de educación –segregador, integrador e inclusivo– con el fin de entenderlos y establecer las razones que sustentaban la inclusión educativa. Se basó en los siguientes documentos: Derecho Internacional de los Derechos Humanos, Declaración de Salamanca y su Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Debido a la extensión del trabajo de investigación desarrollado, su tesis fue de carácter mixto: cualitativa–cuantitativa. La autora concluyó que las escuelas inclusivas se hallaban admitidas porque servían para el progreso de una comunidad empática, heterogénea y copartícipe. Asimismo,

las escuelas inclusivas representaban un contexto propicio para garantizar la igualdad de oportunidades y la participación de todas y todos y estableció una senda fundamental para superar la exclusión social que provenía de algunos prejuicios, comportamientos y respuestas frente a las diferencias que pudiesen generarse por razones de carácter socioeconómico, cultural, físico, de género, de orientación sexual o aquellas que se derivan de alguna discapacidad.

Castillo-Briceño (2015) presentó un trabajo de investigación cuyo objetivo fue abordar los elementos esenciales que permiten ubicar a la inclusión educativa desde la normativa aprobada sobre el derecho de todo ser humano a la educación, como una alternativa que garantice el derecho a la educación de todos los individuos; fue un trabajo de investigación cualitativo a través del cual se realizó un recorrido acerca de las normas vigentes relacionadas a la educación inclusiva y los conceptos que se producen a partir de ella; una de las conclusiones a las que llegó le permitieron a la investigadora señalar que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental; por ende, todo individuo, sin distinción alguna, tiene derecho a una educación que le permita aprender a ser y a estar.

Esta investigación se sustentó en Ainscow y Booth (2015) quienes elaboraron el Index for Inclusión (Índice para la inclusión), instrumento validado que permite determinar en qué grado se da la inclusión en las escuelas, para ello dimensionan la inclusión en tres aspectos fundamentales: Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

- *Crear culturas inclusivas*, que cuenta con dos subdimensiones: Construir una comunidad y establecer valores inclusivos. Esta variable se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada participante es valorado, ello permitirá que se consoliden los cimientos para que todos los estudiantes alcancen mejores niveles de logro. Se refiere asimismo al impulso de intereses inclusivos compartidos con todo el personal de la institución educativa, padres de familia y comunidad. Los principios procedentes de esta cultura escolar rigen las decisiones que se especifican en las políticas educativas de cada institución educativa y en su quehacer diario con la finalidad de apoyar los aprendizajes de todos los estudiantes por medio de un proceso permanente de innovación y desarrollo de la escuela.
- *Elaborar políticas inclusivas*, también cuenta con dos subdimensiones: desplegar una escuela para todos y constituir los apoyos para atender la diversidad. Esta variable tiene que ver con garantizar que la inclusión sea el punto fundamental del desarrollo de la escuela, permitiendo ejecutar todas las políticas que redunden en la mejora de los aprendizajes a través de la participación de todos los estudiantes. Se debe tomar en cuenta que se entiende como apoyo todas aquellas actividades que al interior de la escuela aumentan la capacidad para atender la diversidad de todos y cada uno de los estudiantes. Todas las formas de apoyo integran un marco único y se manifiestan a partir de la perspectiva de cada estudiante y no desde el punto de vista de la institución educativa que asume políticas desde fuera o de las organizaciones administrativas que las rigen y no toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- *Desarrollar prácticas inclusivas*, esta dimensión cuenta con dos subdimensiones, orquestar el aprendizaje y movilizar recursos. Esta variable se refiere a que las prácticas educativas deben reflejar la cultura y políticas inclusivas de la institución

educativa. Tiene que ver con garantizar que las actividades propuestas para ser desarrolladas en las aulas y las actividades extracurriculares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta los conocimientos y la experiencia adquiridos por los ellos fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” los aprendizajes y superar las trabas que pudieren presentarse durante los momentos de aprendizaje y la participación. Es de entera responsabilidad del personal de la institución educativa movilizar los recursos que sean indispensables, no solo al interior de la misma escuela sino también de las instituciones de la comunidad, para mantener los aprendizajes activos.

Yganda y Cerdá, (2017) explicaron la diferencia entre escuela integradora y escuela inclusiva, nos dicen que en la escuela integradora tanto los estudiantes con problemas temporales como permanentes pueden recibir el mismo tipo de enseñanza, al igual que los niños sin problemas, la atención a los niños con necesidades educativas especiales se rige por dos principios fundamentales de normalización y de integración, todos los niños tienen que alcanzar los objetivos establecidos para todo el estudiantado (Grinceviciene, Bareviciute, Asakaviciute y Targamadze, 2019). Cuando mencionaban la escuela inclusiva, hacían referencia a que con ésta el sistema se unifica con la finalidad de reconocer la individualidad de cada estudiante y se utiliza una serie de estrategias de acuerdo a las necesidades personales de los alumnos, el sistema educativo se debe adecuar para ejecutar un trabajo colaborativo a partir del compromiso de los docentes, vale decir que, en manos del profesor está facilitar aprendizajes significativos y desarrollar destrezas sociales que permitan a los estudiantes inclusivos insertarse en la sociedad (Magnússon, Göransson, y Lindqvist, 2019). Podemos afirmar que la inclusión educativa es una nueva manera de visualizar la sociedad, pues en las escuelas de básica regular se tiene que atender a todos los niños, normales y con limitaciones de cualquier tipo, bajo el concepto de fortalecer y favorecer la convivencia armónica entre todos, evitando cualquier tipo de exclusión; Fedulova, Ivanova, Atyukova, y Nosov (2019).

A través de esta investigación se buscó responder una serie de cuestionamientos que giran en torno a la inclusión educativa a y cómo es que en las escuelas públicas los docentes tienen que afrontar y enfrentar una serie de dificultades durante este proceso de inclusión de los estudiantes, por ello se planteó la interrogante siguiente: ¿De qué manera las acciones que se llevan a cabo en la institución educativa contribuyeron a la inserción de los estudiantes inclusivos en el sistema educativo regular?

El término inclusión en educación ha evolucionado a lo largo de la historia, tal como afirman Yganda y Cerdá (2017), los autores explicaron que primero se hablaba de una pedagogía terapéutica que comprendía todos los métodos que permitieran lograr el desarrollo equilibrado de las facultades y aptitudes físicas y mentales de niños y jóvenes que presentan diversos problemas, tales como la ceguera, sordera, neurosis, sicosis, esquizofrenia, retardo mental, entre otros más adelante de menciona una pedagogía reeducativa, término que no tuvo gran impacto pues no se trataba de reeducar a las personas sino más bien educar de una manera diferente a personas que eran diferentes, en el mismo libro se menciona el término pedagogía curativa para referirse a la educación y cuidados que necesitan los niños cuyo desarrollo se halla en situación de desventaja. Por el año 1958 la Unesco, introdujo el término enseñanza especial y pedagogía especial para referirse a la enseñanza que requieren las personas con algún defecto físico o mental. Durante el año 1978 se firma el Informe Warnock, en el cual se determina que los niños especiales deben seguir el mismo proceso de escolaridad que los niños normales Warnock

1978 y se empieza a hablar de necesidades educativas especiales. La escuela inclusiva nace por la década del setenta en Estados Unidos debido a la necesidad de integrar e incluir a niños que provienen de diferentes países al mismo tipo de enseñanza que los niños norteamericanos (Yganda y Cerdá, 2017).

Es a partir de 1978 que varios países empiezan a acuñar el término, tal es así que en Italia se da la ley de 1971 en la que se reconoce el derecho de integración escolar, en Inglaterra clave para el cambio fue el Informe Warnock que da lugar a la Ley de Educación de 1981; En el año 1975 se promulga en Francia la Ley de Integración, al año siguiente Canadá, mientras que en Suecia las leyes datan de 1968. En América Latina, el término es mucho más actual se remonta a la participación de doce países que participaron en la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra en el 2008: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela (Payá, 2010).

Yganda y Cerdá (2017) mencionaron en su libro algunas consideraciones jurídicas respecto a los organismos internacionales vinculadas a la inclusión educativa, hacen referencia explícita de los siguientes documentos:

[...] La Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño del año 1924; la creación de UNICEF, en el año 1946; la Declaración universal de los derechos humanos de 1948; la Declaración de los derechos del niño, 1959; la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en el ámbito de la enseñanza, 1960; la Declaración de derechos del deficiente mental de 1968; la Declaración de los derechos del deficiente mental, 1971; la declaración de derechos de las personas con discapacidad, 1975 y la Convención sobre derechos del niño, 1989 (p. 124-125).

Es en este marco jurídico que se iniciaron una serie de acciones que debían proteger a todos los infantes con necesidades educativas especiales para que su inserción en las escuelas de básica regular alcance la calidad que ellos requieren para poder integrarse a la sociedad (Shahid, Farooq & Rafiq, 2019).

Medina (2017), dedicó un capítulo completo para abordar la temática de la inclusión, la autora partió desde la percepción que se tenía durante la edad antigua hasta el siglo XVIII, luego avanzó hasta la primera mitad del siglo XX para por último abordar la inclusión educativa desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Medina (2017) manifestó que la primera mitad del siglo XX se caracteriza por la creación de instituciones especializadas para atender todo tipo de deficiencias desde el contexto médico-pedagógico debido a que las escuelas públicas no atienden estudiantes que presentan dificultades para seguir con una educación convencional. Urquizar y Martínez (1997), citados por Medina (2017) explicaron que el modelo rehabilitador se basa en los principios de que la inclusión mantiene una concepción innatista y estática del desarrollo humano, el convencimiento de que no había posibilidades para las personas que nacieron con algunos déficits; asimismo la atención estaba centrada en el sujeto y no en su problema puesto que el sistema educativo especial se encuentra separado de la educación ordinaria y tiene un carácter segregador.

Durante este siglo XXI la inclusión educativa ha evolucionado a pasos agigantados, uno de los principales investigadores que ha aportado un amplio conocimiento sobre el tema fue Mel Ainscow, citada por Medina (2017) quien afirmó que inclusión significa insertar a un estudiante en un espacio de socialización y aprendizaje propiciando una

interacción educativa y participación activa en cada proceso de construcción de conocimientos: a partir de las diferencias favorecer los aprendizajes.

Miskovic y Curcic (2016) refirieron que la inclusión educativa es un término que ha establecido un gran cambio en la educación, que ésta, puede ser considerada como un medio que permite reflexionar y dar respuesta a la pluralidad de las necesidades de todos los estudiantes por medio de una participación más efectiva en cuanto a los aprendizajes, las actividades de carácter cultural y aquéllas que se vinculan con la comunidad para disminuir la exclusión tanto al interior como al exterior del sistema educativo. Lo anteriormente mencionado, implica que se produzcan cambios y transformaciones en todo lo que concierne al campo educativo como medio para promover la humanización y la participación social transformadora. Haeussler (2019) explicó que se trata de contenidos temáticos, enfoques educativos, estructuras de planificación y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se sustenten en un panorama amplio y al mismo tiempo común que comprenda a todos los estudiantes en edad escolar, bajo la certeza de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas en igualdad de condiciones. El objetivo de la inclusión es ofrecer respuestas convenientes a la amplia gama de necesidades de aprendizaje que se producen en entornos formales como no formales de la educación Chitiyo y Brinda (2018). La inclusión educativa, no se trata de un asunto netamente marginal; busca la forma más adecuada que permita integrar a un grupo reducido de estudiantes al régimen escolar convencional Midgen, Theodoratou, Newbury y Leonard (2017); para algunos autores, la inclusión en educación implica un gran reto, puesto que muchos se oponen a ella, de Beco (2017) afirmó que la inclusión representa una perspectiva que debe permitir realizar un análisis que redunde en la transformación de los sistemas educativos y todo lo que los rodea con la finalidad de responder a la diversidad que se presenta en cada estudiante para garantizar sus aprendizajes en igualdad de oportunidades. Su fin primordial era permitir que profesores y escolares se sintieran cómodos frente a la diversidad y la entiendan como un reto y una ocasión para enriquecer las maneras de enseñar y aprender.

Al hablar de inclusión se mencionan también de otros factores, entre ellos el intercultural; la sociedad actual es intercultural, por lo tanto la escuela también debe serlo; en ella están presentes personas que pertenecen distintas naciones, creencias religiosas, culturas, y costumbres; por ello, en la escuela inclusiva se debe atender todas estas realidades variadas con el fin de lograr que la convivencia del día a día sea un instrumento que facilite los aprendizajes y conlleve a un enriquecimiento compartido por y para la diversidad de todos los estudiantes. Es también como mencionó Felder (2018), reconocer a la inclusión como una práctica de la libertad.

Yganda y Cerdá (2017) afirmaron que la integración escolar surge del contexto social y existen diversos factores que propician la integración en las escuelas, entre ellas cabe destacar el marco legal en su conjunto, el desarrollo progresivo de las actitudes de la sociedad y de las instituciones educativas con relación a los estudiantes con necesidades educativas especiales, las investigaciones que se están llevando a cabo relacionadas a las experiencias del trabajo en aula con niños especiales, el reconocimiento del derecho a una educación de calidad para todos.

Echeita (2014) indicó que la inclusión es una condición y un valor que debe orientar de manera permanente las políticas y prácticas que den cabida al derecho primordial de todos ser humano, que es el de una educación de calidad a partir de experiencias escolares en las que debe incidir la necesidad de aprender dentro de un marco que garantice una

cultura escolar de aceptación y respeto a todas las personas. Asimismo, el autor manifestó que “sólo un sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa con las mejoras del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favoreceré la convivencia armónica y pacífica” (p. 67).

Booth, y Ainscow (2015) propusieron el Index for inclusion (índice para la inclusión) con la finalidad de garantizar una educación que elimine o minimice las barreras que limitan los aprendizajes y la participación de los estudiantes, estas barreras, así como los recursos para reducirlas se pueden encontrar en las escuelas, la comunidad y en las políticas propuestas por el Estado.

La inclusión, se vincula a cualquier tipo de discriminación y/o exclusión, entendiéndose que existe una gran cantidad de escolares que no tienen iguales oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, entre este grupo encontramos a los estudiantes que presentan distintas discapacidades, niños que vienen de pueblos originarios, niños portadores de VIH/SIDA y adolescentes gestantes, además de otros casos de exclusión Ainscow & Booth (2015). Como afirma Kaplan (2006)

“Se trata de conocer para transformar, pero al mismo tiempo, conocer para potenciar. En todos los espacios sociales, en todas las instituciones y relaciones sociales, hay componentes de conservación y otros de cambio. Es necesario balancear las fuerzas a favor de la transformación de aquellos mecanismos que perpetúan, sin saberlo, las instituciones y sus actores.” (p.13).

Por ello, resulta importante tener cuenta la articulación existente entre los procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las instituciones educativas, para así poder entrever qué estudiantes son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes. La interrogante es acerca de cómo superar ciertas prácticas de exclusión de los estudiantes que tienden a instaurarse y que por lo general pasan inadvertidas en la vida cotidiana escolar. Este intento por superar estas prácticas invisibilizadas es decididamente relevante ya que se llevan a cabo en el funcionamiento del sistema educativo en un momento en el que como hoy la institución escolar desempeña un rol irremplazable para la sociedad y para su horizonte de futuro Kaplan (2008).

Objetivo de la investigación

Objetivo general

- Determinar de qué manera las acciones que se llevan a cabo en la institución educativa han contribuido a la inserción de los estudiantes inclusivos en el sistema educativo regular.

Objetivos específicos

- Describir si las acciones que se llevaron a cabo en la institución educativa contribuyeron a la inserción de los estudiantes inclusivos en el sistema educativo regular
- Explicar cuál es la percepción que tiene el docente de aula con relación a las acciones que se llevan a cabo para lograr la inserción de los estudiantes inclusivos.
- Explicar cuál es la percepción que tiene la familia de la estudiante inclusiva con relación a las acciones que se llevan a cabo para lograr su inserción con relación al caso investigado.

Método

Este trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo con su enfoque cualitativo, según Braun y Clarke, (2013); Cohen, Manion y Morrison (2000); Gillham (2000); King y Horrocks (2010). Citados por Iturra (2019), ya que se enfoca en los individuos y sus interpretaciones sobre el mundo circundante y considera el contexto, los procesos y las relaciones en la búsqueda de crear conocimientos nuevos en la disciplina. Así mismo Hernández, Fernández, y Baptista (2014), indicaron que la investigación cualitativa está basada en la descripción de los datos recopilados para interpretar.

El diseño utilizado fue el estudio de casos. Un estudio de caso es un diseño que busca una comprensión profunda y detallada de una institución, individuo o fenómeno, intentando proyectar una imagen exacta de eventos que podrían guiar al cambio o refuerzo de una práctica Gilham (2000); Rose y Grovesnor (2001) Citado por Iturra (2019) y en este caso se trata del estudio de describir el caso de a la inserción de la estudiante inclusiva del segundo grado de primaria en el sistema educativo de educación básica regular. Este diseño parte de la necesidad de cambio y en el ámbito de la educación inclusiva, es imperativo determinar si las acciones que se llevan a cabo contribuyeron en la inserción de los niños inclusivos en el sistema de básica regular.

Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia Otzen y Manterola (2017) ya que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p. 230) en este caso, se trató de la única niña inclusiva en la institución, y se tuvo la intención de realizar un seguimiento a las acciones realizadas para determinar los progresos de la estudiante.

Como criterio de inclusión se consideró la teoría de Ainscow y Booth (2015) a través del Index for Inclusion. Esta investigación se desarrolló esencialmente a través del seguimiento de los progresos y logros presentados por una estudiante inclusiva. Para ello fue necesario contar con la participación de la docente de aula y la de la mamá de la estudiante quienes a través de sus opiniones y manifestaciones brindaron información valiosa para determinar si las acciones que se llevan a cabo en la institución educativa contribuyeron a la inserción de la estudiante inclusiva en el sistema educativo regular, también se entrevistó al director de la institución educativa con la finalidad de conocer las acciones que se toman con relación a la inclusión. Para garantizar la evolución de la estudiante inclusiva, fue necesario el apoyo de la especialista del Saanee, quien brindó toda la información requerida desde que la pequeña ingresó al sistema escolar y poco a poco haya logrado insertarse en la educación básica regular.

Esta investigación se sustentó en entrevistas semiestructuradas, las entrevistas se ha hecho en función de alcanzar los objetivos considerando como dimensiones de la unidad temática las subcategorías y categorías alcanzadas en el proceso del análisis y tratamiento de la información mediante la triangulación, este proceso de la triangulación ha permitido validar y sustentar la confiabilidad de las preguntas de la entrevista, según Sisterna (2005), el proceso de triangulación como, la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Esta entrevista nos permitió determinar cuáles eran las vivencias y opiniones que tenían los involucrados con relación al tema desarrollado; asimismo, se consideró el sentido de investigación del propio investigador. El tipo de entrevista empleada combinó preguntas abiertas y amplias relacionadas al tema de investigación, en este sentido se trató de entrevistas no estructuradas; pero, además, cada vez que fue necesario, la investigadora recurrió a preguntas de seguimiento, considerándose de esta manera la entrevista semiestructurada. Asimismo, durante el proceso de categorización se estableció que la categoría a analizar es la educación inclusiva, y siguiendo el planteamiento de Ainscow y Booth (2015), las subcategorías son tres: culturas inclusivas cuyas dimensiones son, valores y comunidad; políticas inclusivas que comprende las dimensiones operativas, escuela para todos y apoyos; y prácticas inclusivas, en la que considera aprendizajes y recursos como dimensiones operativas.

Para el plan de análisis de la información se siguió el método propuesto por Taylor, Bogdan, y DeVault (2016) que está basado en un enfoque de tres momentos para ejecutar el análisis de la información: el descubrimiento, la codificación y la relativización. A través de estos podremos comprender mejor los escenarios y personas que se estudiaron en esta investigación. En función de ello se tuvo en cuenta la recolección de la información la categorización, la aplicación de intervenciones, y el proceso de triangulación, asimismo se explicaron los criterios para garantizar la calidad ética de la investigación. Fue vital en este proceso la claridad en la exposición y la descripción exhaustiva de cada entrevista a realizar para no caer en contradicciones y errores.

Resultados

Los datos recogidos a través de las entrevistas fueron organizados en tres subcategorías: Culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, los mismos que han sido categorizados tal como se establece en la siguiente tabla:

Tabla 1: Resultados obtenidos a partir de las respuestas de los entrevistados

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN OPERATIVA	FRASES QUE MÁS SE REPITEN
INCLUSIÓN EDUCATIVA	Culturas inclusivas	Implica crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada participante es valorado con el fin de que alcancen mejores niveles de logro por	Valores	Establecer normas de convivencia precisas Nunca se ha puesto apodos y/o etiquetas

Artículos de Investigación: Polyphónías Topológicas

Educación inclusiva, un gran desafío

Subiría, M. E., Ricaldi, M. & Sánchez, S.

Vol. 4, Núm.2, págs. 118-139 / ISSN: 0719-7438

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI>

	medio de un proceso permanente de innovación y desarrollo de la escuela.	Comunidad	El trato siempre es respetuoso Búsqueda de equidad Los estudiantes son la prioridad El fin es insertar en la sociedad a los niños inclusivos El fin es propiciar igualdad de oportunidades
		Escuela para todos	Educación para todos Educación sin distinciones Desarrollar capacidades sin discriminar El trato es equitativo Atender a la diversidad Desarrollar el potencial de los niños inclusivos Es necesario ofrecer a los estudiantes inclusivos una educación más personalizada
Políticas inclusivas	Tiene que ver con garantizar que la inclusión sea el punto fundamental del desarrollo de la escuela, permitiendo ejecutar todas las políticas que redunden en la mejora de los aprendizajes a través de la participación de todos los estudiantes. Todas las formas de apoyo integran un marco único y se manifiestan a partir de la perspectiva de cada estudiante	Apoyos	Hay mucho por hacer Es necesario ofrecer a los estudiantes inclusivos una educación más personalizada A los docentes no les alcanza el tiempo para atender a los niños inclusivos como debe ser En las aulas de básica regular hay demasiados estudiantes Es necesario ofrecer a los estudiantes inclusivos una educación más personalizada Coordinar con Saanee

Artículos de Investigación: Polyphónías Topológicas

Educación inclusiva, un gran desafío

Subiría, M. E., Ricaldi, M. & Sánchez, S.

Vol. 4, Núm.2, págs. 118-139 / ISSN: 0719-7438

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI>

		Apoyo del Saanee
		Se necesitan orientaciones pertinentes
		Atención diferenciada
		Inteligencias múltiples
		Idear estrategias de aprendizaje
		Desarrollar potencialidades
		Adaptar actividades según las necesidades
	Aprendizajes	Adecuar el material didáctico a las necesidades
		Adecuación de actividades y evaluaciones
		Evaluación diversificada
		Evaluaciones y actividades personalizadas demandan mucho trabajo
Prácticas inclusivas	Tiene que ver con garantizar que las actividades propuestas para ser desarrolladas en las aulas y las actividades extracurriculares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta los conocimientos y la experiencia adquiridos por los ellos fuera de la escuela.	Fortalecer la labor pedagógica
		Fomentar la capacitación de los docentes
		Fomentar la sensibilización
		Escasos recursos para atender a los niños inclusivos
		Pocas herramientas para trabajar con los niños inclusivos
	Recursos	Infraestructura deficiente
		Incomodidad para ingresar a los servicios higiénicos
		Carencia de material concreto y manipulable
		Falta acondicionar la infraestructura
		Carencia de materiales específicos

Fuente: Elaboración propia.

A partir de las respuestas se determinó que con relación a la primera pregunta: ¿Qué entiende usted por educación inclusiva? Los entrevistados han respondido que se trata de una educación para todos, sin distinciones que permita desarrollar las capacidades evitando todo tipo de discriminación. Ello nos llevó a determinar que sí hay un conocimiento de lo que implica la inclusión educativa. Esta pregunta se relaciona con la subcategoría políticas inclusivas en lo que respecta la dimensión operativa escuela para todos.

A la pregunta, ¿considera que el Estado está orientando correctamente el concepto de Educación Inclusiva en las I.E.?, han respondido que no hay mucha difusión, que falta mucho por hacer y que es necesario el apoyo de docentes especializados en necesidades educativas especiales puesto que los profesores de básica regular tienen mucha voluntad, pero no son especialistas. A través de estas respuestas quedó claro que no se cuenta con el apoyo necesario para desarrollar acciones que impulsen la inclusión en la institución educativa. Esta pregunta apunta a determinar en qué medida se crea una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada participante sea valorado con el fin de que alcancen mejores niveles de logro por medio de un proceso permanente de innovación y desarrollo de la escuela. Se relaciona directamente con la subcategoría culturas inclusivas y dimensión operativa comunidad.

Con relación a la tercera pregunta, ¿considera usted que los profesores y directivos de la I.E. están capacitados para atender a la diversidad de estudiantes? ¿Por qué?, las respuestas han sido variadas, básicamente se centraron en que los recursos resultaban insuficientes, eran muy pocas las herramientas que podrían desarrollar a los niños inclusivos; la cantidad de estudiantes por aula no facilitaba una atención personalizada y por último que las docentes se sentían preparadas mas no capacitadas. Ello nos permitió explicar que la docente y la madre de familia entendían que el sistema no brindaba el apoyo necesario para desarrollar plenamente las capacidades de los estudiantes inclusivos. Las respuestas conllevan a establecer que se relacionan con dos subcategorías, políticas inclusivas que implica la dimensión operativa apoyos y prácticas inclusivas a través de la dimensión recursos.

La cuarta pregunta: ¿qué acciones considera usted que los docentes y directivos deberían tener en cuenta para que los niños inclusivos se sientan a gusto en su escuela?, respondieron que el apoyo y las coordinaciones con el Saanee eran importantes para brindar una educación inclusiva acorde a las necesidades de cada estudiante y que era de suma importancia establecer en las normas de convivencia las pautas básicas para fomentar el respeto a todos los niños. Las normas de convivencia se relacionan directamente con la dimensión valores y la subcategoría culturas inclusivas.

Con relación a la quinta pregunta: ¿considera usted que se valora de igual forma a los estudiantes y personal con inclusivo y no inclusivo?, ¿el trato es equitativo para todos?, dijeron que se busca un trato equitativo y justo para todos, pero que algunas veces no se daba puesto que los pequeños no entendían muy bien que hubiera niños con características diferentes y esa situación generaba, algunas veces, discriminación. A partir de ello nos referimos nuevamente a las culturas inclusivas a través de sus dos dimensiones, valores y comunidad, puesto que, si cada participante es valorado, ello permitirá que se consoliden los cimientos para que todos los estudiantes alcancen mejores niveles de logro.

La sexta pregunta, ¿Por qué cree usted que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma y algunos necesitan estrategias diferentes para aprender? Refirieron que,

debido a las inteligencias múltiples y a la diversidad, cada niño tenía un ritmo de aprendizaje diferente, que era necesario adaptar los desempeños de cada área a las necesidades especiales de los niños inclusivos, que se tenía que adecuar el material, idear estrategias de aprendizaje para alcanzar logros positivos con los niños con necesidades educativas especiales, que en este sentido el apoyo que se conseguía a través del Saanee era muy importante. Esta pregunta responde a las prácticas inclusivas en lo que respecta a los aprendizajes con la finalidad de superar las trabas que pudieren presentarse durante los momentos de aprendizaje y la participación de cada estudiante.

Respecto a la séptima pregunta: ¿Alguna vez en esta I.E. el personal ha puesto etiquetas a los estudiantes que han sido clasificados “con necesidades educativas especiales? La respuesta fue tajante, nunca se ha puesto apodosos o sobrenombres, el trato siempre ha sido equitativo para todos. Al haber un trato igualitario y equitativo para todos, se promueven las culturas inclusivas a través de la dimensión de valores propiciando una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada participante es valorado.

Con relación a la octava pregunta: ¿cree usted que esta escuela se encuentra debidamente acondicionada para facilitar la accesibilidad a los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego, cafetín y otros ambientes? Las respuestas han girado en torno a que la infraestructura no es la adecuada, especialmente en los servicios higiénicos, no se contaba con barandas que pudieran servir de apoyo en caso de que hubiere niños con problemas visuales, tampoco se contaba con material concreto para ellos, como, por ejemplo: libros en el sistema braille, material especial para niños con síndrome de Down, material visual para niños sordomudos, entre muchas otras necesidades. Se vincula a las prácticas inclusivas y el manejo de recursos, estos resultan insuficientes y es un aspecto en el que aún hay mucho por trabajar, puesto que no se cuenta con las condiciones mínimas de seguridad para atender la inclusión.

Respecto a la novena pregunta, en el aspecto pedagógico, ¿cree que se consideran políticas de apoyo como parte de un plan general de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela? Nuevamente se mencionó la importancia del apoyo del Saanee, pues a través de este servicio, se han desarrollado las capacidades y potencial de la una niña inclusiva, ya está aprendiendo a leer, sabe escribir su nombre, se asea sola, baila, juega y comparte diversas actividades en el aula con sus compañeros, fundamental ha sido que la niña se sienta una más en el grupo. Se ha logrado mejorar en este aspecto, nuevamente nos referimos a la subcategoría políticas inclusivas y la dimensión apoyos.

Con relación a la décima pregunta si hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje, dijeron que es fundamental fomentar la sensibilización con todos los docentes, estudiantes y principalmente con los padres de familia, pues son estos últimos quienes muchas veces no entienden que, los niños inclusivos deben ser tratados y respetados por todos, asimismo, hicieron referencia a la necesidad de fomentar la capacitación para los docentes. Esta pregunta también está dirigida a las políticas inclusivas y abarca las dos dimensiones operativas, apoyos para atender la diversidad y escuela para todos, apunta a la mejora de los aprendizajes a través de la participación de todos los estudiantes.

La pregunta décimo primera: ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico que se dan al interior del aula favorecen el logro de una verdadera escuela inclusiva?, tuvo como respuesta que la evaluación necesariamente debía diversificarse, que tanto las actividades en el aula como las evaluaciones debían adecuarse al nivel de cada niño inclusivo para que se sintieran felices en el colegio, pero que esa adecuación requería de mucho tiempo y demandaba un trabajo extra que se debía desarrollarse en casa. Uno de los aspectos más importantes a esta pregunta fue que la mamá de la pequeña estaba dispuesta a apoyarla en todo y se había involucrado en sus aprendizajes. Esta pregunta está dirigida a las prácticas inclusivas, las actividades propuestas que se desarrollan en las aulas y las actividades extracurriculares promueven la participación de todos los estudiantes teniendo en cuenta los conocimientos y la experiencia adquiridos por los ellos fuera de la escuela para mantener los aprendizajes activos. Está relacionada a las dos dimensiones aprendizajes y recursos.

Respecto a la décimo segunda pregunta: ¿Los docentes consideran la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que les prestan orientación y apoyo? Respondieron que se busca brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, la finalidad y prioridad con relación a los niños inclusivos era que se inserten en la sociedad. También mencionaron que hay una necesidad de que el Estado promoviére más capacitaciones en lo que se refiere a la inclusión educativa, porque cada día aparecen más niños inclusivos. Las respuestas nos llevan a relacionar la pregunta con dos subcategorías, culturas inclusivas y políticas inclusivas, la primera a través de la comunidad con la finalidad de insertar en la sociedad a los niños inclusivos y propiciar igualdad de oportunidades; la segunda a partir de los apoyos ofreciendo a los estudiantes inclusivos una educación más personalizada, acorde a sus necesidades.

En resumen, las respuestas brindadas por los entrevistados has sido agrupadas tres grandes categorías: crear políticas inclusivas cuyas subcategorías son valores inclusivos y comunidad inclusiva, elaborar políticas inclusivas Ainscow y Booth (2015), referidas a promover una escuela para todos y organizar los apoyos necesarios para atender a la diversidad y desarrollar prácticas inclusivas que incluyen organizar los procesos de aprendizaje y congregar recursos.

Discusión

El primer objetivo de investigación fue determinar el grado de conocimiento que tenían los entrevistados respecto a la educación inclusiva, todos los participantes coincidieron en que se da una educación sin ningún tipo de discriminación, que impida el desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes sin distinción alguna, el cual es respaldado por Ainscow y Booth (2015).

Respecto al segundo objetivo fue determinar si el concepto de educación inclusiva estaba correctamente orientado, según los resultados, coinciden en que aún no hay mucha difusión en cuanto a este tema, ello implica que las instituciones educativas no cuentan con políticas inclusivas precisas que redunden en beneficio de los estudiantes, tal y como refiere Navarrete (2018) uno de los elementos importantes de la Educación Inclusiva es comprender al individuo como un ser único, diferente y diverso, teniendo en cuenta al mismo tiempo sus motivaciones e instintos.

Otro aspecto importante que se desprende de los resultados, es que coinciden en que falta mucho por hacer aún no se consigue que se entienda a cabalidad lo que significa la educación inclusiva, en tal sentido se ha determinado los esfuerzos de la docente para preparar material idóneo para su estudiante inclusiva, pero aún queda pendiente el aspecto emocional, que se relaciona directamente con el hecho de que el niño inclusivo debe sentirse a gusto en la escuela, los recursos que aporta la institución y el propio Estado resultan insuficientes para poder generar estrategias que permitan dar educación de calidad a todos los estudiantes de un aula, generando metodologías, didácticas, prácticas y evaluaciones acordes a las necesidades de cada estudiante Navarrete (2018).

Otro aspecto a destacar es la necesidad de establecer normas de convivencia claras, precisas que se apliquen en la institución educativa bajo la premisa del respeto a las diferencias, en ese sentido en la entrevista, la madre de la niña incluiva refiere que se realizan todos los esfuerzos necesarios para que su niña se sienta a gusto en el colegio, prueba de ello es que no sólo se ha integrado al grupo, también participa en las actividades del aula, expone, practica deporte y poco a poco está adquiriendo aprendizajes de acuerdo a su propio ritmo y capacidades. Asimismo, refirieron que se busca un trato justo y equitativo para todos, pero que aún no se consolida, puesto que en algunas oportunidades se presentan situaciones de exclusión por parte de los propios estudiantes y evitar que se les etiquete como estudiantes inclusivos, como refiere Navarrete (2018) “la sociedad y la educación requieren involucrarse además con las variables interseccionales de los abyectos, como la pobreza, su origen social, discriminaciones, miedos, u otras, para así comprender que una persona es más que una etiqueta” (p. 179). Ello implica que debemos mejorar en cuanto a las culturas inclusivas que implica crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada participante es valorado con el fin de que alcancen mejores niveles de logro por medio de un proceso permanente de innovación y desarrollo de la escuela Ainscow y Booth (2015).

A partir de las respuestas se pudo determinar que debido a las inteligencias múltiples y a la diversidad, cada niño tiene un ritmo de aprendizaje diferente, por ello surge la necesidad de adaptar los desempeños de cada área a la individualidad de los niños inclusivos, es imperativa la adecuación de los materiales, idear estrategias de aprendizaje para alcanzar logros positivos con los niños.

Cabe destacar asimismo un rasgo importante en cuanto a la pregunta ¿Los docentes consideran la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que les prestan orientación y apoyo? Cuyo objetivo era determinar en qué medida se promueven las prácticas educativas, los entrevistados respondieron que se busca brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, la finalidad y prioridad con relación a los niños inclusivos es que se inserten en la sociedad, ello significa que la intención es clara y está presente, pero aún queda un largo camino por recorrer, no sólo debe quedar en intenciones la inclusión tiene que plasmarse, hacerse efectiva para que se inicie el camino a una sociedad justa, en la que todos nos respetemos y entendamos que no somos iguales, que el ser humano es único e irreplicable, por ello el camino que nos puede conducir a esa sociedad justa es empezar a partir de la educación a cimentar las bases de una educación inclusiva real.

Conclusiones

A través de este trabajo se ha buscado evidenciar si las acciones llevadas a cabo en la institución educativa, han sido efectivas para insertar a estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema de básica regular, permitiendo el desarrollo de sus capacidades, así como la socialización que implica sentirse parte del grupo. Ello conlleva a elaborar material exclusivo para los estudiantes inclusivos y a elaborar “un instrumento técnico, estratégico y situacional que permita diagnosticar, apoyar, mejorar y retroalimentar la transformación de la escuela en la consolidación de una cultura escolar inclusiva” Ocampo (2010, p.45). Ello no lleva a entender que las prácticas pedagógicas en la educación general es actualmente un fenómeno mundial (Zulu, Adams y Mabusela, 2019) que requiere del compromiso de la comunidad educativa para poco a poco ir acortando las diferencias y encaminarnos a una inclusión educativa más oportuna.

Consideramos también que las aulas se hacen más justas y equitativas cuando los estudiantes inclusivos son atendidos en igualdad de condiciones y tiene la posibilidad de desarrollar sus habilidades y capacidades en un contexto favorable a través de todos los apoyos que se les pueda brindar, tanto internos como externos. Se busca la forma más adecuada que permita integrar a un grupo reducido de estudiantes al régimen escolar convencional (Midgen, Theodoratou, Newbury y Leonard, 2017). Ello implica en el sistema educativo vamos a encontrar experiencias muy variadas en cuanto a la implementación de la inclusión educativa y el impacto de estas críticas o exitosas, se relacionan directamente con las actitudes de los docentes en la práctica de la educación inclusiva (Nkoma y Hay, 2018).

Para los docentes significa todo un reto atender niños inclusivos puesto que no se cuenta con infraestructura adecuada para ellos y mucho menos con material didáctico que permita ofrecer una educación de calidad a los niños inclusivos; la inserción de estudiantes inclusivos en la educación básica regular, depende del compromiso asumido por los docentes y el apoyo permanente de la familia para lograr el desarrollo de las capacidades fundamentales de cada grado escolar. Se trata como afirma Felder (2018), reconocer a la inclusión como una práctica de la libertad. La inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar. Las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los niños, adolescentes y jóvenes (Kaplan, 2006).

Con el fin de desarrollar una escuela para todos debemos garantizar que se mejore el aprendizaje y participación de todos los estudiantes brindando apoyos que promuevan actividades diferenciadas que respondan a la diversidad, que la inclusión sea a partir de las necesidades de cada estudiante y no de las necesidades de la escuela (Ainscow y Booth, 2015). Para ello necesitamos promover la accesibilidad haciendo uso de ciertas facilidades que ayuden a salvar los obstáculos o barreras del entorno, para conseguir que los niños inclusivos realicen la misma acción que pudiera llevar a cabo cualquier otra persona (Moliner, 2013). Para que esta accesibilidad sea posible debemos tener en cuenta tres elementos indispensables tomar conciencia de la necesidad de respetar y valorar la inclusión con el fin de generar expectativas, demandas y exigencias que permitan avanzar en el ámbito de la inclusión; la formación y capacitación permanente de los docentes para que

cuenta con las herramientas indispensables que le permitan desarrollar no sólo sus capacidades sino brindar un apoyo efectivo y eficiente a los estudiantes inclusivos y la participación activa de los miembros de la comunidad educativa a partir del diálogo, esta participación se tiene que ir potenciando e incrementado de manera progresiva para avanzar a una cultura que propicie la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes (Moliner, 2013).

Si queremos llegar a una sociedad justa, equitativa, en la que cada día disminuyan las exclusiones y se vayan cimentando las bases de una educación inclusiva real, necesitamos establecer como punto de partida un paradigma a través del cual se establezcan las bases de una epistemología de la educación inclusiva (Ocampo , 2015) que nos permita proponer diferentes y novedosas formas de enseñanza- aprendizaje a partir de la comprensión profunda de los criterios de diversificación del ser humano aportados por la epistemología de lo inclusivo (Ocampo, 2014, 2015).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, & Booth. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Grafía.
- Association, A. P. (2006). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington D.C.: : British Library Cataloguing-in-Publication Data.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- Chitiyo, J. & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38 - 51.
- De Beco, G. (2017). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415.
- Echeita, G. (01 de marzo de 2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Ediciones de la U.
- Fedulova, I; Ivanova, V.; Atjukova, O. & Nosov, V. (2019). Inclusive Education as a Basis for Sustainable Development of Society. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 118-135.
- García, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.). Madrid, España.
- Grinccevićiene, V., Bareviciute, J., Asakaviciute, V., & Targamadze, V. (2019). Equal Opportunities and Dignity as Values in the Perspective of I. Kant's Deontological Ethics: The Case of Inclusive Education. *Filosofija. Sociologija*, 30(1), 80 - 88.
- Haeussler, C. (2109). Toward inclusive curriculum and teaching. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 5.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mexico: McGraw-Hill.
- Iturra, P. (2019). Perspectivas acerca de la Metodología Atemporalia: estudio de caso en una escuela para niños dentro del espectro autista *Polyphonia*. *Revista de Educación Inclusiva Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile*. Vol 3, 57-75.
- Kaplan, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Magnússon, G.; Göransson, K. & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal Of Studies In Educational Policy*, 5(2), 67–77.
- Mărgărițoiu, A. (2018). Inclusive education - A construct with different meanings for families and teachers. *Jus et civitas*, 7.
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. Madrid, España: Ediciones cinco.
- Mfuthwana, T., & Dreyer, L. (2018). Establishing inclusive schools: Teachers' perceptions of inclusive education teams. *South African Journal of Education*, 38(4), 1-11.
- Midgen, T.; Theodoratou, T.; Newbury, K. & Leonard, M. (2017). School for Everyone: An exploration of children and young people's perceptions of belonging. *Educational & Child Psychology*, 36(2), 9 - 22.
- Miskovic, M. & Curcic, S. (2016). Beyond inclusion: Reconsidering policies, curriculum, and pedagogy for Roma students. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 1-14.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, España.
- Navarrete, M. (2018). Inclusión del siglo XXI: reflexiones sobre la educación inclusiva en Chile y Latinoamérica. Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva, 3 (2), 153-185. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/93>
- Nkoma, E., & Hay, J. (2018). Educational psychologists support roles regarding the implementation of inclusive education in Zimbabwe. *Wiley Periodicals, Inc.*, 18.
- Ocampo, A. (2014). En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución. *Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos* (pp. 2650-2663). Huelva: Universidad de Huelva.
- Ocampo, A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre lo pertinente de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 1-30.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017) International Journal of Morphology, Sampling Techniques on a Population Study, 35(1):227-232.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Poblete-Christie, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psyche*, 15.
- Röhm, A., Schnöring, A., & Hastall, M. (2018). Impact of single-case pupil descriptions on student teacher attitudes towards inclusive education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 37-58.
- Shahid Farooq, M. & Rafiq, N. (2019). Quality Improvement through Inclusive Education at Primary School Level. *Journal of Research and Reflections in Education*, 13(1), 81-91.
- Taylor, S.; Bogdan, R. & DeVault, M. (2016). *Introducción to qualitative research methods* (4ta ed.). New Jersey: Wiley.
- Tregón, N. (2017). Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado.

- Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (pág. 49). Salamanca: UNESCO.
- Unesco. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión (pág. 22). Ginebra: Unesco. Recuperado el 20 de noviembre de 2018, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Urquizar, N. & Martínez, T. (1997). *Análisis y sugerencias respecto a la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad*. In *La innovación de la educación especial: actas de las Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Yganda, A., & Cerdá, M. (2017). *La educación inclusiva: Perspectiva histórica y situación actual*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Yin, R (2002) *Case study research: Designand methods*. New York: MTL
- Warnock, M. (1978). *Warnock Report*. Londres: History Docs Articles.
- Zulu, S., Adams, J., & Mabusela, M. (2019). Primary school teachers, views about inclusion of mentally. *Gender & Behaviour*, 17(2), 13050-13066.

Cómo citar este trabajo

Subiría, M. E., Ricaldi, M., Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva*, 4 (2), 118-139. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI>

Perfil académico

María Eleonora Subiría Rodríguez. Profesional dedicada, responsable, asertiva y con amplia experiencia en el campo educativo además de tener la capacidad de trabajar en entornos de presión y mucha responsabilidad, peruana de nacimiento ha seguido estudios profesionales en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ, obteniendo el grado de Bachiller en Educación y Licenciada en Lengua y Literatura. Asimismo, cuenta con estudios concluidos en Maestría en Educación: área Conducta Irregular, en la misma casa de estudios. Ha seguido maestría en Psicología Educativa en la Universidad César Vallejo y actualmente se encuentra culminando el Doctorado en Educación en la Universidad César Vallejo. Cuenta con estudios concluidos en francés, seguidos en la Alianza Francesa de Lima. Actualmente se desempeña como Subdirectora Pedagógica en una institución educativa pública y cuenta con once años de experiencia en ese ámbito; También ha sido docente universitaria dictando clases en el área de su especialidad en la Universidad Alas Peruanas, ha sido jefe de prácticas en la Universidad Peruana Unión y ha dictado práctica administrativa en la Universidad Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta. En el último año ha llevado un Diplomado en Didáctica e Investigación Científica por la Universidad César Vallejo.

Manuel Gilberto Ricaldi Ricaldi. Profesional dedicado, responsable, asertivo y con experiencia en el campo educativo además de tener la capacidad de trabajar con total efectividad en entornos de presión y mucha responsabilidad, de nacionalidad peruana, con estado civil soltero, dirección domiciliaria calle las madre selvas 270 -urb. Los jazmines, San Juan de Lurigancho con fecha de nacimiento del 30 de mayo de 1973. E-mail: manuelricaldi@hotmail.com. Con formación académica en educación primaria y secundaria C.N.M. José María Arguedas N° 0086. Con estudios concluidos de inglés en el “Instituto Cultural Peruano Norteamericano” (ICPNA), además de una licenciatura en Educación con mención en inglés por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Con estudios de posgrado en la maestría en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad Cesar Vallejo. Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Cesar Vallejo. Se ha desempeñado en cargos de confianza dentro del área de Idioma Extranjero como profesor y coordinador; además de haber organizado, dirigido y realizado proyectos de innovación en el

campo de la enseñanza en diferentes Instituciones Educativas y tener vasta experiencia como tutor de aula con adolescentes y padres de familia del nivel secundario. También ha elaborado material educativo para los niveles de inicial, primaria y secundaria. Ganador del Concurso Nacional de Profesores de Inglés del Ministerio de Educación, zona San Juan de Lurigancho del Plan Piloto de Implementación del Bachillerato Peruano del año 2000. Con experiencia laboral como docente de Inglés en los niveles de inicial, primaria y secundaria en colegios nacionales y particulares de Lima y provincias. También ejerció el cargo de coordinador general del área de inglés del Consorcio “Saco Oliveros”. Además de experiencia docente universitaria en la Universidad Cesar Vallejo filial Ate-Vitarte, Lima. Actualmente se desempeña como docente nombrado en el área de inglés en la I.E. “Francisco Bolognesi Cervantes de Lima. Ha seguido cursos de capacitación y actualización docente en Idioma Extranjero. Curso de Actualización Profesional Universidad de Educación en la universidad Enrique Guzmán y Valle. Diplomado en Orientación y Tutoría por la Universidad Nacional Alcides Carrión. Diplomado en Tutoría y Orientación Educativa, Universidad César Vallejo y un Diplomado en Didáctica e Investigación Científica por la Universidad César Vallejo.

Sebastián Sánchez Díaz. Lic. En Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Ing. Electrónico por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Magister en Educación Matemática por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Doctor en Educación Por la Universidad Alas Peruanas. Con un diplomado en Didáctica e Investigación en Posgrado, por la Universidad Cesar Vallejo, asimismo un diplomado en didáctica para la educación superior. Docente de la Escuela de posgrado de la Universidad Cesar Vallejo, Asimismo he desempeñado la docencia en posgrado de la universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, y en pre grado en las universidades: Universidad Tecnológica del Perú, Universidad Norbert Wiener, Universidad Privada del Norte, Universidad Peruana de las Américas. He realizado Publicaciones de artículos científicos en la revista Indizada de la Universidad San Ignacio de Loyola, “Propósitos y presentaciones”. Actualmente soy docente asesor de tesis de Maestrías y Doctorados en la Escuela de posgrado de La universidad Cesar Vallejo.