

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



CREENCIAS DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL PREESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología

Presenta la Bachiller

ALEJANDRA ZAVALA QUISPE

Presidenta: Maria Roxana Miranda Enrico

Asesor: Alvaro Fernando Alvarez Alvarez

Lector: Micaela Jimmy Wensjoe Villaran

Lima – Perú

Agosto de 2024



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por Zavala Quispe Alejandra, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "Creencias docentes sobre educación inclusiva en el nivel preescolar en una institución educativa de Lima Metropolitana".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de Alejandra Zavala Quispe ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 19% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 06 del mes de junio del 2024.

Atentamente,

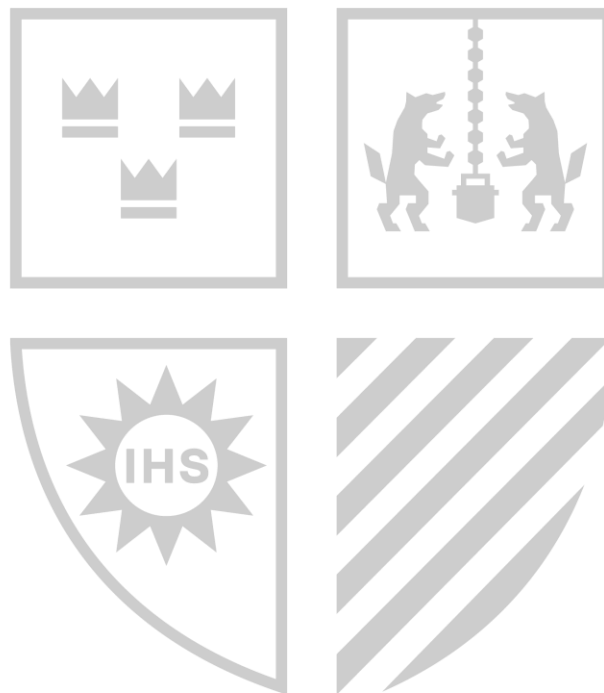
Alvaro Fernando Alvarez Alvarez
Asesor

Oscar Heerbert Marin Garcia
Secretario de la Comisión

EPÍGRAFE

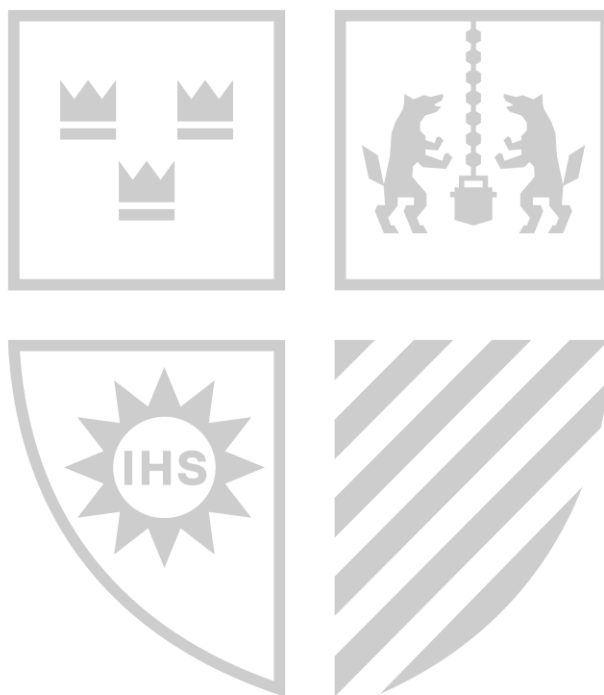
“La diversidad no es la aceptación de la diferencia, sino el respeto a la igualdad que hay en la diferencia”

Paulo Freire



DEDICATORIA

A mi madre, que con sus abrazos y palabras de aliento me motiva a mejorar cada día. A papá, por ser mi fuerza y ejemplo de perseverancia. Y a mi tía, que siempre será una parte fundamental de mis logros y sé que estaría orgullosa.



RESUMEN

El objetivo de la investigación es explorar acerca de las creencias sobre Educación Inclusiva en docentes de nivel inicial. Los resultados principales giran en torno a 3 aspectos centrales que forman parte de las creencias docentes, los cuales se relacionan con los componentes cognitivos, conductuales y experienciales. En el aspecto cognitivo, aún se evidencia un entendimiento de la discapacidad y las necesidades educativas especiales asociadas al déficit vinculadas al modelo médico, a un enfoque asistencialista y conceptos poco actualizados. En cuanto a los componentes conductuales, las creencias de las docentes sugieren que para poder generar un ambiente de inclusión idóneo, el docente debe ejecutar adecuadas prácticas inclusivas a través de un trabajo en conjunto con los padres de familia y conocer las limitaciones de su rol. Finalmente, las experiencias previas de inclusión de las participantes sugieren que para poder ejercer un desempeño adecuado y de calidad se requieren de capacitaciones y asesoramiento por parte de la institución que sustituya las carencias de su formación académica, además coinciden al mencionar la necesidad de contar con personal de apoyo idóneo que permita complementar las competencias que se requieren para el manejo del aula.

Palabras clave: creencias docentes, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, discapacidad.

ABSTRACT

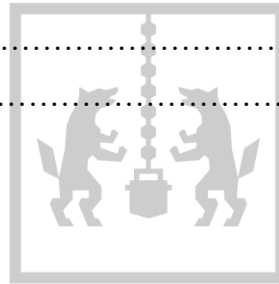
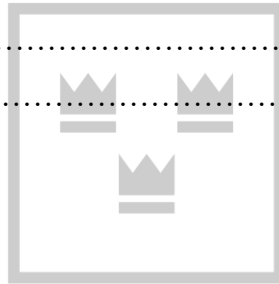
The objective of the research is to explore beliefs about inclusive education in early childhood teachers. The main results revolve around 3 central aspects that are part of teachers' beliefs, which are related to cognitive, behavioral and experiential components. In the cognitive aspect, there is still evidence of an understanding of disability and special educational needs associated with deficits linked to the medical model, a welfare approach and concepts that are not very up to date. Regarding the behavioral components, the teachers' beliefs suggest that in order to generate a suitable inclusion environment, the teacher must carry out adequate inclusive practices through a joint work with parents and be aware of the limitations of his or her role. Finally, the participants' previous experiences of inclusion suggest that in order to be able to perform adequately and with quality, they require training and advice from the institution to replace the shortcomings of their academic training; they also coincide in mentioning the need to have suitable support staff to complement the skills required for classroom management.

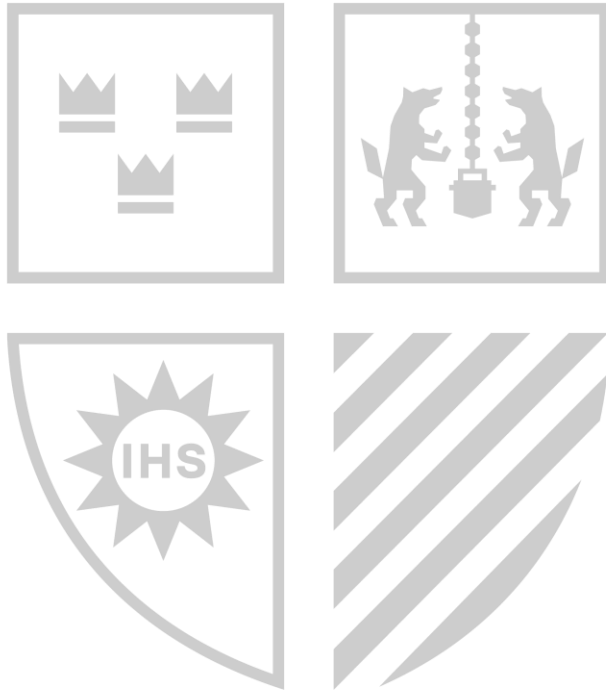
Key words: teaching beliefs, inclusive education, special educational needs, disability.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
1.1 Educación Inclusiva y Discapacidad.....	13
1.1.1 Definiciones sobre Educación Inclusiva y Discapacidad.....	13
1.1.2 Antecedentes en torno a la Educación inclusiva y la Discapacidad.....	14
1.2. Creencias Docentes.....	17
1.2.1 Definiciones sobre Creencias Docentes.....	17
1.2.2. Antecedentes sobre Creencias Docentes en Inclusión Educativa.....	19
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	22
2.1. Participantes.....	22
2.2. Criterios de Selección.....	23
2.3. Instrumentos de recolección de la información.....	23
2.4. Procedimiento.....	25
2.5. Aspectos éticos y criterios de calidad de la información.....	26
2.6. Análisis de la información.....	26
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	28
3.1. Componentes cognitivos y creencias docentes sobre Educación Inclusiva.....	28
Educación Inclusiva e Integración.....	29
Adaptaciones y Educación inclusiva.....	30
Socialización y Educación Inclusiva.....	32
3.2. Componentes conductuales y creencias docentes sobre la EI.....	33
Prácticas inclusivas de atención a la diversidad en el aula.....	33
Trabajo con padres.....	36

Limitaciones del rol docente.....	38
3.3. Componentes experienciales y creencias docentes sobre EI.....	40
3.3.1. Necesidad de contar con apoyo complementario para el manejo de la inclusión.....	40
Apoyo complementario: La maestra acompañante.....	40
Apoyo complementario: asesoramiento sobre prácticas inclusivas en la institución.....	43
Apoyo complementario: terapeutas externos a la institución educativa.....	44
3.3.2. Formación docente.....	45
Conclusiones.....	48
Recomendaciones.....	50
Bibliografía.....	52
Anexos.....	61





INTRODUCCIÓN

Según el informe elaborado por la Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2017), los fundamentos que rigen el acceso a una educación de calidad responden a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en donde el ODS 4 exige que los países puedan “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” con miras a un cambio educativo al 2030 (UNESCO, 2018).

En la Guía para la Inclusión realizada también por la UNESCO (2005), se menciona el impacto negativo que tiene la exclusión de la participación de las comunidades o poblaciones vulnerables, en lo económico, político, social y cultural; y que, continúa siendo uno de los grandes desafíos que enfrentamos como sociedad. En ese contexto, las personas con discapacidad son una de las poblaciones más afectadas, debido al estigma, prejuicio y segregación que enfrentan día a día, ya que sus derechos se ven vulnerados de manera generalizada. Esto responde a las barreras físicas, de infraestructura, actitudinales, comunicativas y de accesibilidad presentes en el entorno que impiden su plena participación en la sociedad (UNESCO, 2020).

Entonces, la Educación Inclusiva vista desde el marco jurídico de los derechos humanos y el derecho a la educación que poseen todas las personas, reitera que su acceso debe ser de carácter obligatorio, gratuito y libre de discriminación. Por ello, toma como punto de partida el concepto de diversidad, siendo esta una característica inherente a todos los sujetos, y por lo tanto, a los estudiantes.

En la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad CDPD se menciona que dicha diversidad se sitúa en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales y se plantean los objetivos que debe tener un sistema de educación inclusiva para que responda a dicho paradigma. Tales objetivos resaltan el desarrollo máximo del potencial humano, los talentos y la creatividad; así como, el poder velar por una participación efectiva de dicha población en la sociedad (UNESCO, 2005). En efecto, para Cisternas (2011), el acceso de las personas con discapacidad a una educación

gratuita, obligatoria y de calidad sugiere que se realicen las modificaciones necesarias y personalizadas a las condiciones específicas que presente cada estudiante. El objetivo sería permitir que toda persona con discapacidad alcance el máximo desarrollo académico y social.

En Perú, el Estado reconoce los derechos de las personas con discapacidad y la Ley General de Educación adopta como uno de sus principios a la Educación Inclusiva, la cual se basa en la plena participación de dichas personas en la sociedad (Congreso de la República, 2003). No obstante, un estudio hecho por el Grupo de Análisis para el Desarrollo- Cueto, et al. (2018) mencionan que la discapacidad es uno de los factores principales que se relacionan con la falta de acceso a la educación formal o a menores oportunidades educativas en el país.

En este contexto, el docente cumple un papel determinante, ya que es quien va a garantizar (principalmente) que el proceso de inclusión se dé de manera efectiva. Es así que, el estudiar el pensamiento del docente frente a estas cuestiones es importante; primero, por el impacto que tienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y las consecuencias en el desempeño de los estudiantes. Asimismo, el análisis de las creencias permite comprender cómo se enfrentan a su práctica docente diariamente (García y Sebastián, 2011; Barahona y Paz-Delgado, 2020). En consecuencia, los autores señalan que resulta necesario conocer los lineamientos que rigen dichos pensamientos y, de esta manera, puedan ser modificables a favor de las necesidades del alumnado y su futuro desempeño (Larraín et al., 2022).

Los docentes son parte esencial del proceso de formación del estudiante, lo que implica que sobre ellos recaiga la responsabilidad de implementar prácticas inclusivas idóneas dentro de la escuela. Sin embargo, muchos de ellos manifiestan sentirse poco capacitados para hacer frente a dicha situación, lo cual invita a reflexionar sobre los procesos de formación docente y a los sistemas de creencias que ahí subyacen (Hernández et al., 2018). En relación a ello, Chiner et al. (2015) mencionan que dicho sistema de creencias se desarrolla incluso antes de su propia formación inicial, por lo que subraya la importancia del análisis crítico de dichas creencias con el objetivo de que puedan ser modificables.

Del mismo modo, Woolfolk, Davis y Pope (2009) afirman que el sistema de creencias docentes influye en la enseñanza en relación de los procesos de aprendizaje, socialización y desarrollo de los alumnos, debido a que se relacionan con sus experiencias

y prácticas pedagógicas. Palma (2017) señala que dichas prácticas inclusivas guardan relación con principios didácticos constructivistas, ya que involucran a todos los estudiantes al transformar las metodologías de enseñanza. Además, el poder implementar una educación inclusiva requiere de dos principios básicos para el sistema educativo: el responder a un currículo universal de aprendizaje y el poder reconocer las características individuales de cada persona en función de favorecer su aprendizaje y autonomía.

Por otro lado, los docentes no son los únicos responsables de la implementación de políticas inclusivas, sino que, también forman parte del manejo de la propia institución educativa. En donde el espacio de trabajo, la interacción entre los trabajadores y otros docentes; además de las relaciones que el propio docente establece con la autoridad y con los alumnos, podrán incidir en las creencias que tengan sobre las prácticas inclusivas (Rojas, 2014).

Ahora bien, el estudio de las creencias docentes contribuye a una mejora en la calidad educativa, ya que proporciona una comprensión profunda de cómo se aborda la diversidad en el aula y se adaptan las prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Es necesario entender, que los docentes serán mediadores de dicho proceso y que la planificación y estructuración de sus clases será determinante para el logro de objetivos. En relación a ello, Cruz (2019) expresa la importancia de que el docente cuestione las valoraciones que tiene sobre la discapacidad y el sentido de la inclusión, de manera que se pueda establecer una relación educativa que se traslade a la comunidad y sea de beneficio para todos.

Por tal motivo, el presente estudio busca conocer y comprender las creencias de los docentes sobre Educación Inclusiva en el nivel inicial de escolaridad, desde una metodología cualitativa que permita analizar a profundidad los desafíos y oportunidades que presenta el docente, relacionadas con la implementación de prácticas inclusivas que resulten efectivas en el aula. Todo ello, teniendo en cuenta su experiencia personal y profesional con el fin de determinar condiciones que propicien un entorno ideal de inclusión y valoración de la diversidad dentro de las aulas, además de contribuir con una mejora de la calidad de la educación y a promover una mayor investigación sobre el tema.

CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Educación Inclusiva y la discapacidad

1.1.1 Definiciones sobre Educación Inclusiva y Discapacidad

La Educación Inclusiva es un tema que ha generado amplios debates en torno a su conceptualización y aplicación en la escuela. Ainscow (2005) asegura que el primer gran paso que se da en temas de políticas públicas es a partir de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Es a partir de este momento en que se decreta que todo niño, independientemente de sus características deberá tener acceso a una escuela regular que promueva la aceptación de las diferencias y sea capaz de responder a las necesidades de cada individuo (UNESCO y MEC, 1994).

La Organización Mundial de la Salud considera que la discapacidad “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (2011, p. 4). Esta idea sobre la discapacidad surge a partir de la síntesis del modelo médico y social, que en un inicio definen el concepto y que posteriormente sientan las bases para lo que sería la concepción actual. Este nuevo enfoque sugiere una concepción en donde se entiende a la discapacidad más allá de la deficiencia de la persona y resalta los factores vinculados a la sociedad. En ese sentido, es la sociedad la que dificulta la inserción y los factores ambientales pueden representar una barrera que impide el desarrollo pleno de dichas personas (Quintero y Osorio, 2018).

La inclusión en el ámbito educativo ha ido evolucionando con el tiempo a partir de las nuevas conceptualizaciones sobre lo que es la educación y el devenir de la misma.

Actualmente, se busca que las diversas necesidades intelectuales, sociales y emocionales puedan ser atendidas propiciando una interacción regular entre diferentes grupos de estudiantes con el fin de contrarrestar estereotipos e incentivar la sensibilización sobre las diferencias (Crosso, 2010). En ese sentido, la inclusión educativa empieza a tratarse como un derecho de los seres humanos, ya que el acceso a una educación de calidad es la clave para el desarrollo de las sociedades (UNESCO, 2017).

La conceptualización de la Educación Inclusiva permite complejizar y profundizar acerca del paradigma de derechos humanos, ya que hace referencia a la dignidad que es inherente al ser humano, independientemente de su condición o discapacidad. De esta manera, se entiende a la discapacidad como una característica propia de la diversidad de las personas y no como una limitación que determina su exclusión (UNICEF, 2019). Desde el informe Warnock (1978) se ha tratado de darle un giro al concepto de discapacidad al oponerse a la normalización de dichas personas y poner énfasis en el reconocimiento de la diversidad.

Para entender mejor sobre discapacidad, se debe mencionar la evolución del concepto y la variedad de modelos utilizados para su definición. Se parte desde las definiciones hechas por el modelo médico, que entiende a la discapacidad como una limitación o carencia generada por enfermedades o cuestiones médicas (Warnock, 1978). En contraste, el modelo social la entiende como un constructo social, que es resultado de la interacción entre las personas y su ambiente (Booth y Ainscow, 2002).

Finalmente, el modelo universal sintetiza e integra ambas concepciones y entiende la discapacidad como una condición que limita las funciones, actividades y repercute sobre la participación de dichas personas con su entorno. Añade que es en el contexto social en donde se encuentran las barreras que dificultan y obstaculizan la participación de la persona con discapacidad. En síntesis, bajo este enfoque, la discapacidad es el resultado de la interacción entre la persona que la padece, las barreras actitudinales y el entorno, que pueden llegar a limitar su participación en la sociedad e impedir una vida plena (GRADE, 2018; UNICEF, 2019).

1.1.2. Antecedentes en torno a la educación Inclusiva y la discapacidad

Las investigaciones sobre Educación Inclusiva resaltan la necesidad de otorgar el libre acceso a la educación, ya que es un bien al que todos tienen derecho. La premisa central sostiene que ninguna persona debe ser considerada ineducable y que los fines educativos deben ser los mismos para todos, por lo que las diferencias en cuanto a ventajas o desventajas que presenten las personas no serán impedimento para que esto se cumpla (Warnock, 1987).

Desde sus inicios, la delimitación del concepto sobre educación inclusiva resulta polémica al intentar categorizar a los niños como deficientes y no deficientes, en donde los primeros acceden a una educación especial y los otros a la educación como ya la conocemos. Por ese motivo, se hace hincapié en el carácter preventivo de una adecuada inclusión en la primera infancia y se afirma que todo niño que reciba una intervención temprana incrementará sus posibilidades de lograr mejores resultados a diferencia de aquellos que no cuenten con la ayuda adecuada. Un abordaje tardío podría significar futuras complicaciones y, por ende, una experiencia de fracaso (Warnock, 1987).

El Índice para la Inclusión determina las bases para el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad y nos brinda un mejor panorama sobre cómo se entiende el concepto actualmente. En el documento se menciona que la escuela, en todos sus aspectos, debe propiciar un ambiente de participación e inclusión teniendo en cuenta a todos los miembros de la comunidad educativa. La inclusión presentará mejores resultados cuando la escuela trate de responder a todos los aspectos de la diversidad de dichos estudiantes (Booth & Ainscow, 2002). En ese sentido, la escuela debe generar un compromiso con los estudiantes al realizar un análisis exhaustivo de lo que implica mejorar el aprendizaje y la participación de esta población (Azorín, C, 2018).

Por su parte, la escuela inicial ha ido implementando una serie de cambios que reflejan los avances educativos en relación a temas de inclusión, en respuesta al reconocimiento de la inclusión como derecho del niño (Grande y González, 2015). En un balance hecho por GRADE (2016) se menciona que los primeros años de vida de los niños marcan su futuro, por lo que es necesario invertir en ellos para generar un desarrollo integral. Se entiende, entonces, que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y la escolaridad funciona como un factor preventivo de las dificultades de aprendizaje y desarrollo que muestren los niños en dichas edades (Britto, Yoshikawa y Boller, 2011).

En el estudio se describen los puntos que conforman la concepción sobre Educación Inclusiva, que se resumen en las siguientes premisas: aumentar la participación de los estudiantes y reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas de los centros

educativos; asimismo, propiciar el desarrollo de toda la escuela (tanto del personal como del alumnado). Esto va de la mano con el pensar en una Educación para todos, en donde la diversidad no sea vista como un problema a resolver, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de todos. De esta manera, se espera lograr los objetivos de inclusión en colaboración con los agentes de la comunidad y las escuelas, y, por ende, que la inclusión educativa sea un reflejo de la inclusión en la sociedad (Booth y Ainscow, 2002).

En ese aspecto, resulta difícil imaginar un centro educativo que atienda a la primera infancia sin un enfoque inclusivo, ya que en esos años el participar en la escuela implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con los otros (Vexler, 2004). Booth, Ainscow y Kingston (2007) sugieren que dicha participación resulta relevante para mejorar los procesos de inclusión, ya que no solo se tiene en cuenta a los profesionales involucrados, sino a toda la comunidad educativa.

Por su parte, Mayo, Cueto y Arregui (2015) plantean una definición y abordaje similar a lo propuesto por los autores ya mencionados y afirma que la Educación Inclusiva significa una transformación de la organización de las escuelas, de los recursos y el diseño curricular con el fin de adaptarse y aceptar las diferencias. De esta manera, un enfoque inclusivo involucra un abordaje sistémico, en donde la sociedad, escuela y familia ocupan un papel fundamental en el logro de objetivos y consolidación de aprendizajes de los alumnos al buscar promover el reconocimiento de dichas diferencias. Lo expuesto se resume en el documento elaborado por la Dirección General de Educación Básica Especial (2012) que afirma que la Educación Inclusiva debe aspirar a fomentar la vida en comunidad y la participación de todas las personas, además de motivar el sentido de pertenencia, el reconocimiento entre todos y el desarrollo.

En el ámbito nacional, se cuenta con el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) que se encarga de promover las prácticas inclusivas en las instituciones educativas a nivel nacional. El SAANEE trabaja bajo el enfoque de educación inclusiva, en donde se promueve la participación de todas las personas en la comunidad, al reconocer las diferencias individuales y ofrecer una propuesta educativa diversificada con el objetivo de generar igualdad de oportunidades para todos (Ministerio de Educación, 2010). En esa misma línea, el Proyecto Educativo Nacional 2021, tiene como propuesta “una reforma integral de la educación” fundada en seis objetivos generales, los cuales buscan generar

oportunidades para todos, mejorar la preparación docente y promover la sensibilización de la sociedad frente a la diversidad (Ministerio de Educación, 2010, p.15).

1.2. Creencias Docentes

1.2.1. Definiciones sobre creencias docentes

En cuanto a la conceptualización de las creencias no existe un consenso, ya que los autores señalan que muchos de los intentos por conceptualizar las creencias se ven limitados, en lo que Pajares (1992) llama una “dispersión semántica”. En la que los términos creencias, actitudes, valores, juicios, percepciones, concepciones, entre otros son difíciles de analizar y comparar. No obstante, la mayoría de autores llega a coincidir con lo dicho por Dilts (1999) al asegurar que las creencias son los juicios y evaluaciones que las personas hacen sobre sí mismos y los otros.

Retomando lo mencionado por Pajares (1992), el autor realiza una comparación entre los conceptos de creencias y conocimiento, y menciona que resulta complejo determinar cuándo empieza una y cuándo termina la otra. Sin embargo, sostiene que las creencias cargan un fuerte componente afectivo que las diferencia. Por su parte, Rojas (2014) sostiene que no se trata de objetos de estudio “puros” (como es el caso del conocimiento), sino de un constructo en el que confluyen distintos tipos de ideas, imaginarios y disposiciones. Asimismo, estas creencias, se diferencian de las percepciones, ya que suelen darle un significado a la realidad menos teorizado y más sensorial, pero que a su vez está influida por ideas previas de sujeto.

Las creencias se aceptan como verdades sobre un evento del cual no se tiene certeza absoluta. Son determinantes en nuestra manera de interpretar el mundo y condicionan nuestra conducta. No obstante, son concepciones subjetivas, que guardan mayor relación con los sentimientos y el afecto que con lo racional. Los autores las entienden como verdades personales que se originan a partir de las percepciones de las experiencias, por lo que cuentan con una fuerte carga afectiva (Rodríguez y Solís, 2017).

En ese sentido, las creencias de los docentes son influidas por sus percepciones y juicios que afectan su comportamiento en el aula, por lo que el entender dichas estructuras de pensamiento es crucial para mejorar la preparación docente y las prácticas de enseñanza (Pajares, 1992). Del mismo modo, Bustos (2012) menciona que las creencias

guían la conducta del docente, en donde el poco conocimiento sobre un tema puede llevarlo a cuestionarse sobre la manera correcta de actuar o de resolver alguna situación. De manera que, son sus creencias las que van a determinar su accionar cuando el conocimiento lógico y racional no sea suficiente. Para el autor, las creencias se entienden como una síntesis de la experiencia cultural y personal de los docentes, de manera que, incluso llegan a tener un mayor peso que los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional y modifican su comportamiento dentro del aula (Albión 2010, como se citó en Bustos, 2012).

Entonces, como sugiere Rojas (2014) las creencias están determinadas por un contexto en donde el docente trae consigo las experiencias pasadas y actuales que se reflejan en su quehacer diario, además de los resultados de enseñanza que se ven validados o sancionados en dicho contexto. Asimismo, Angenscheidt y Navarrete (2017) toman en cuenta el carácter flexible de dichas creencias y señalan que un docente que cuente con una actitud positiva hacia la inclusión tendrá mayores probabilidades de llevar a cabo prácticas inclusivas. Dichas creencias se sitúan en un contexto provisional, por lo que asegura que un docente podrá mostrar intenciones de modificar sus prácticas educativas, en tanto que se perciba a sí mismo como capaz de hacerlo.

Las creencias no necesitan contrastarse con alguna verdad y cumplen dos funciones en el proceso de aprender a enseñar. Por un lado, influyen en la forma como aprenden los docentes, y, también en los procesos de cambio de los que sean parte (Richardson, 1996 como se citó en Marcelo y Vaillant, 2009). En síntesis, las creencias se pueden entender como el conjunto de comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones asumidas como verdaderas, desde las cuales los docentes terminan orientando sus acciones y la toma de decisiones, poniendo de manifiesto lo que debería ser. Conforman redes semánticas idiosincráticas que no generan debate, y funcionan de manera tácita en la memoria episódica de los sujetos al guiar sus acciones en un contexto y espacio específicos (Kaplan, 2004; Bryan, 2003; Jackson, 2002; Durán, 2001; Ponte, 1999; Pajares, 1992; Nesper, 1987 citado en Prieto, M, 2008).

1.2.2. Antecedentes sobre creencias docentes e Inclusión Educativa

Los principales hallazgos en torno a las creencias de los docentes sobre Educación Inclusiva están relacionados con tres aspectos importantes. El primero, refiere que la formación de los docentes es un factor determinante para analizar sus creencias frente a

la implementación de la EI. El segundo aspecto, está asociado con las actitudes que presentan frente a la inclusión y cómo el análisis de dichas actitudes permite cuestionar la vigencia de estereotipos y prejuicios sobre los procesos de inclusión. Finalmente, los estudios señalan la importancia de la colaboración entre los distintos actores educativos para abordar la diversidad. Del mismo modo, sugieren una revisión de las prácticas inclusivas institucionales que permitan responder a los desafíos de la educación inclusiva.

La mayoría de las investigaciones revisadas señalan a la formación del docente como un factor importante relacionado con el sistema de creencias. En este aspecto se menciona que tanto la formación inicial, como la complementaria son determinantes para promover la educación inclusiva. No obstante, los estudios difieren sobre las estrategias propuestas para lograr tales objetivos. Mientras que algunos autores destacan la importancia del trabajo colaborativo entre docentes en las distintas áreas para superar las deficiencias de su preparación; otros sostienen que hay ciertas características y competencias que deberían ser desarrolladas por el docente como resultado de su formación inicial (Duk et al., 2019; Gelber et al., 2019).

Visto de otro modo, la formación docente actual resulta insuficiente, puesto que muchos de ellos carecen de las competencias necesarias para implementar una adecuada atención a la diversidad. De hecho, uno de los estudios analiza los cambios en las prácticas educativas de los docentes a consecuencia de la experiencia formativa recibida como parte del estudio. En la última fase del proceso formativo, se observa cómo se da un cambio positivo en las prácticas docentes a partir del análisis y reflexión de lo aprendido. De esta manera, se reafirma la importancia de transformar la preparación del profesorado para lograr mejores resultados en materia de inclusión (Tárraga et al., 2022; Marulanda y Sánchez, 2021; Pérez y Vigo, 2022).

Por otro lado, se menciona que la formación inicial docente está estrechamente relacionada con la vigencia de las creencias que se desprenden de los modelos médicos o de déficit asociadas a la inclusión. Lo que se expresa en otro punto de análisis de las investigaciones encontradas: la ambigüedad de la conceptualización de la Educación Inclusiva, ya que continúa estando asociado a modelos que entienden la discapacidad como un problema a resolver en el alumno, y no como una oportunidad para fortalecer la

idea de diversidad. Estas concepciones responden al entendimiento de la discapacidad como una limitación que se encuentra en la persona y no en su entorno (Britto, 2018).

Estos resultados, se conectan con los factores asociados a la promoción de actitudes positivas hacia la inclusión, e invitan a cuestionar los estereotipos y prejuicios que subsisten a pesar de los esfuerzos por eliminarlos. En efecto, uno de los estudios concluye que, aunque los docentes muestran una postura favorable hacia la inclusión y lo que conlleva, las creencias sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes continúan siendo dilemáticas. Aquí surge otro tema de análisis importante que responde a la contradicción entre las prácticas y creencias docentes y, sobre todo, a qué se le da mayor importancia. Dicho análisis está relacionado con los conceptos de integración en contraste con el de inclusión, y la socialización versus la formación de competencias académicas (Barahona y Paz-Delgado, 2020; Mayo, 2022)

Pérez y Vigo (2022) sintetizan lo mencionado anteriormente y refieren que las actitudes de los docentes en formación presentan contradicciones al implementar prácticas inclusivas poco coherentes con lo que se espera como parte de su preparación inicial, dando paso a una paradoja al justificar la exclusión en nombre de la inclusión, considerándola un objetivo utópico difícil de lograr. Por el contrario, otros autores revelan que la convicción en el potencial de aprendizaje de los alumnos conduce a prácticas pedagógicas inclusivas que llegan a eliminar barreras, así como promover la participación y el aprendizaje. En esta misma línea, un estudio realizado en Corea en el nivel preescolar menciona que las creencias positivas de los docentes sobre educación inclusiva están estrechamente relacionadas con la autoeficacia en la enseñanza (Rodríguez, et al., 2020; Sukkyung et al., 2019).

Finalmente, uno más de los resultados obtenidos en las investigaciones recientes destaca lo importante que resulta para los docentes el poder involucrar a toda la comunidad educativa. La finalidad es poder ejecutar los cambios organizacionales que se requieran, de manera que respondan de forma positiva a los procesos de inclusión. Asimismo, los docentes mencionan que el apoyo de la institución educativa es un factor clave para establecer redes de apoyo y generar acuerdos coherentes en aras de cumplir de forma eficaz con los procesos de inclusión. (Alegría, 2021; Sukkyung et al., 2019; Mayo, 2022)

También, se destaca la importancia de pensar en la infraestructura de la escuela al llevar a cabo un proceso de inclusión adecuado. Este tipo de cambios en el entorno físico responden a adaptaciones necesarias que se deben realizar para atender a la diversidad y que requieren de toda la comunidad educativa para la toma de decisiones y futura implementación de dichos cambios o ajustes. La promoción de una cultura inclusiva en la institución es una responsabilidad compartida, sin embargo, depende principalmente de las autoridades de la institución el permitir que se ejecuten dichas modificaciones. Asimismo, en este punto también se destacan los apoyos brindados por la institución a la formación de los maestros, así como la importancia de la participación activa de los padres con el fin de alinear los objetivos de inclusión en todos los contextos del estudiante. (Alegría, 2021; Duk et al., 2019; Echeita et al., 2022).

En líneas generales, las investigaciones mencionadas intentan dar cuenta de la problemática que se vive al momento de incluir a un estudiante en el aula. Por ello, es necesario contar con una mayor investigación, que no solo identifique estos problemas, sino que también permita guiar las propuestas de intervención y contribuya a eliminar el estigma y prejuicio aún vigente sobre el tema. Cabe mencionar que las investigaciones revisadas responden, en su mayoría, a un enfoque cualitativo, lo que permite contextualizar las creencias docentes para poder realizar un análisis e interpretación de la situación actual de forma precisa. De esta manera, el estudio de las creencias docentes ayuda a mejorar las acciones y medidas a tomar frente a la inclusión, además de promover una mayor sensibilización sobre el tema.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

Con el fin de explorar acerca de las creencias docentes sobre Educación Inclusiva en el nivel preescolar se considera pertinente realizar una investigación cualitativa con un diseño fenomenológico. Este enfoque nos permite ahondar en la experiencia subjetiva de los sujetos, en donde predomina el interés hacia la vivencia de su cotidianidad, para entender y conocer los significados que estos les dan a sus experiencias de vida, centrándonos en el individuo y su esencia (Fuster, 2019). De esta manera, se busca describir la elaboración de dichas creencias por parte de los docentes, a partir de su propia experiencia profesional y personal de inclusión o con personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. De modo que, la entrevista (semi estructurada) resulta ser una herramienta que ayuda a profundizar sobre dicha experiencia, por lo que la perspectiva cualitativa nos permite realizar un análisis de mayor complejidad a partir de la información obtenida.

2.1. Participantes

Las personas que forman parte de este estudio son docentes de nivel preescolar o Educación Inicial, que cuentan con alguna experiencia de alumnos en situación de inclusión en el aula que se les ha sido asignada. Las maestras tienen el cargo de docente principal de aula y cuentan con una persona asistente o docente auxiliar que apoya en las labores y el cuidado de los niños, y pertenecen a un nido privado de Lima Metropolitana, que cuenta con una propuesta pedagógica de corte constructivista. Además, todas cuentan con capacitaciones mensuales sobre la propuesta educativa y el abordaje pedagógico en el aula, brindadas por la institución y de asistencia obligatoria, que se encuentran incluidas en el horario laboral.

Las docentes que participaron de la investigación están a cargo de las aulas de 3, 4 y 5 años, ya que son estas edades las que se consideran dentro de la educación básica de carácter obligatorio Ley General de Educación (2003). Ejercen la función de docentes

principales a cargo de un aula, y éstas cuentan con 13 niños como mínimo y un máximo de 16, en las que 2 vacantes son reservadas para niños con necesidades educativas especiales (NEE) o algún tipo de discapacidad. Es importante mencionar que la institución acoge a niños a partir del año de edad, sin embargo, según las leyes vigentes, la escolaridad se da a partir de los 3 hasta los 5 años de edad, por lo que la muestra pertenece a ese sector, exclusivamente.

2.2. Criterios de selección

Se realizó un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual consiste en seleccionar a la población en función de la proximidad y accesibilidad de los sujetos con el evaluador (Rodríguez, Gil y García, 1999). Cabe mencionar que, si bien se ha seleccionado la institución educativa de manera conveniente para realizar el estudio, se busca que las docentes participen de manera voluntaria en las entrevistas. Los criterios de selección de las participantes fueron los siguientes:

- Se vio conveniente que las docentes se encuentren ejerciendo su profesión actualmente y que cuenten con un grado de instrucción superior, en donde hayan obtenido el título de bachilleres o licenciadas en educación inicial, ya que la función que ejercen dentro del aula se encuentra asociado al nivel de estudios alcanzado como requisito de la institución en la que se encuentran trabajando.
- Contar o haber contado con alguna experiencia de inclusión en el aula a lo largo de su experiencia profesional que permita explorar a profundidad sobre las creencias acerca de la Educación Inclusiva.
- Resulta conveniente e importante para el análisis que las maestras se encuentren ejerciendo su labor docente dentro de una misma propuesta educativa, ya que nos permite contar con una muestra mucho más homogénea, y poder determinar de qué manera la propuesta educativa influye en las creencias sobre inclusión.

2.3. Instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de datos se utilizó una guía de entrevista semi estructurada cuyo objetivo fue explorar acerca de las creencias docentes sobre la Educación Inclusiva en el nivel preescolar. En primer lugar, con el fin de elaborar un instrumento que permita

recoger la información necesaria, se vio pertinente construir una matriz que funcione como guía para la futura entrevista. El eje central de la investigación se descompuso en 3 componentes de las creencias docentes sobre Educación Inclusiva que se consideraron pertinentes a partir de la revisión de la literatura: componente cognitivo, conductual y experiencias previas. Cada uno de ellos está asociado con la construcción de las creencias docentes a través del tiempo.

Luego, se realizó la validación del instrumento por medio de la consulta a expertos en el tema, quienes dieron sus comentarios y recomendaciones para la mejora de la guía de entrevista. A partir de ello, se consideró importante cambiar algunos términos utilizados en las preguntas de manera que resulten más claras. Asimismo, se agregaron preguntas que exploren mejor las creencias de los docentes sobre la función de la familia y la institución educativa en el proceso de inclusión.

La entrevista fue elaborada a partir de dichos conceptos considerados relevantes y pertinentes para el estudio. La construcción del instrumento se llevó a cabo a partir de una revisión de la literatura que permitiera contar con una estructura al realizar las preguntas. A partir de ello, se vio conveniente orientar la entrevista en relación a tres puntos centrales de las creencias docentes sobre Educación Inclusiva: factores afectivos, conductuales y experiencias previas.

Finalmente, se realizaron las entrevistas piloto con tres docentes voluntarias del mismo centro educativo que cumplieran con las características de los criterios de selección de los participantes originales. Las entrevistas se realizaron fuera del horario de trabajo de las docentes y se coordinó un lugar que fuera accesible para ellas, en donde se pudiese dar la entrevista. La duración de las entrevistas fue entre 40 a 50 minutos aproximadamente y se realizó una recopilación de datos socio demográficos que puedan ser utilizados y contrastados en el análisis de la información brindada. Cabe resaltar que todas las docentes participaron de manera voluntaria y se les informó acerca de los objetivos de la investigación, así como de la confidencialidad con la que se utilizará toda la información brindada por ellas.

Los constructos utilizados en la investigación han sido definidos de la siguiente manera:

Creencias docentes: las creencias son los juicios y evaluaciones que las personas hacen sobre sí mismos y los otros (Dilts, 1999). Para Pajares (1992) las creencias de los docentes son influidas por sus percepciones y juicios que afectan su comportamiento en el aula.

Educación Inclusiva: se afirma que la Educación Inclusiva significa una transformación de la organización de las escuelas, además de los recursos y el diseño curricular con el fin de adaptarse y aceptar las diferencias. Es así que, un enfoque inclusivo involucra un abordaje sistémico, en donde la sociedad, escuela y familia ocupan un papel fundamental en el logro de objetivos y consolidación de aprendizajes de los alumnos (Mayo, Cueto y Arregui, 2015).

2.4. Procedimiento

Como se mencionó al inicio, la presente investigación se encuentra dentro de un paradigma cualitativo y un enfoque fenomenológico, puesto que resulta útil para la comprensión de cómo se percibe el fenómeno de las creencias docentes, ya que nos aproxima de manera más genuina a las experiencias propias de las participantes (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Para la realización del recojo de información se procedió a solicitar el permiso de la coordinadora de la institución educativa para llevar a cabo las entrevistas con las docentes. Para ello, se le informó sobre los objetivos de la investigación y los aspectos éticos a tener en cuenta en relación a la información solicitada. A partir de ello, se firmó el consentimiento informado en donde se establecían dichas condiciones.

Como parte de la fase inicial de aplicación de las entrevistas, se realizó un primer contacto con las docentes, en donde se les explicó de manera general acerca de la investigación y se les preguntó si deseaban participar voluntariamente. Al contar con la aceptación de todas ellas, se procedió a coordinar las fechas y horarios pertinentes para realizar las entrevistas. De esta manera, se pudo llevar a cabo el proceso de entrevistas respetando el horario de trabajo de las docentes y la disponibilidad de cada una.

Las entrevistas se realizaron dentro de la institución educativa, en donde se designó un salón que estuviese libre en ese momento y que, además, sea un espacio cerrado, cómodo y con poco ruido, de manera que se pudiese evitar interrupciones. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 37 minutos como mínimo y 70 minutos como máximo.

2.5. Aspectos éticos y criterios de calidad de la información

En cuanto a los aspectos éticos considerados en la investigación, estos fueron tomados en cuenta a partir de los consentimientos informados brindados a cada una de las personas involucradas en el estudio, tanto para solicitar los permisos correspondientes a la institución, como para la participación de las docentes voluntarias. Esto permitió poner de manifiesto que los sujetos participan en la investigación de forma voluntaria, teniendo en cuenta la responsabilidad sobre sí mismos y su capacidad de decisión; de manera que, serán informados acerca de todos los alcances, finalidad, beneficios y riesgos de la investigación de ser el caso (González, 2002). Con dicho fin, se les informó sobre todas las cuestiones éticas a tener en cuenta durante la entrevista, así como al realizar el análisis y procesamiento de la información brindada. Asimismo, se consideró importante mencionar, que los participantes contaron con todo el derecho de concluir o dar por terminada con la entrevista en el momento que consideren pertinente. En ese sentido, se opta por el respeto incondicional a los sujetos que forman parte de la investigación, por lo que ellos pudieron decidir continuar o no con la entrevista, o no responder según fuese el caso (González, 2002).

Por otro lado, como criterio de calidad de la investigación se ha utilizado la consulta a dos expertos en investigación cualitativa y Educación Inclusiva, cuyos aportes han permitido garantizar la coherencia y pertinencia de los componentes planteados en relación a los conceptos que delimitan la investigación (Flick, 2015).

2.6. Análisis de la información

El análisis de la información pasó por un proceso de codificación y análisis temático desde un enfoque fenomenológico. De manera que se logró identificar y explorar los temas y patrones recurrentes en las creencias de los docentes sobre la Educación Inclusiva, así como su relación con las prácticas docentes. A partir de las transcripciones realizadas, se buscó hacer uso de fragmentos textuales que contribuyan con un mejor análisis de los resultados (Flick, 2015; Mieles et al., 2012). Para el análisis de la información se procedió de la siguiente manera:

1. Familiarización con los datos: transcripción de las entrevistas
2. Generación de categorías o códigos iniciales
3. Búsqueda de temas

4. Revisión de temas
5. Definición y denominación de temas
6. Producción del informe final: análisis e interpretación.

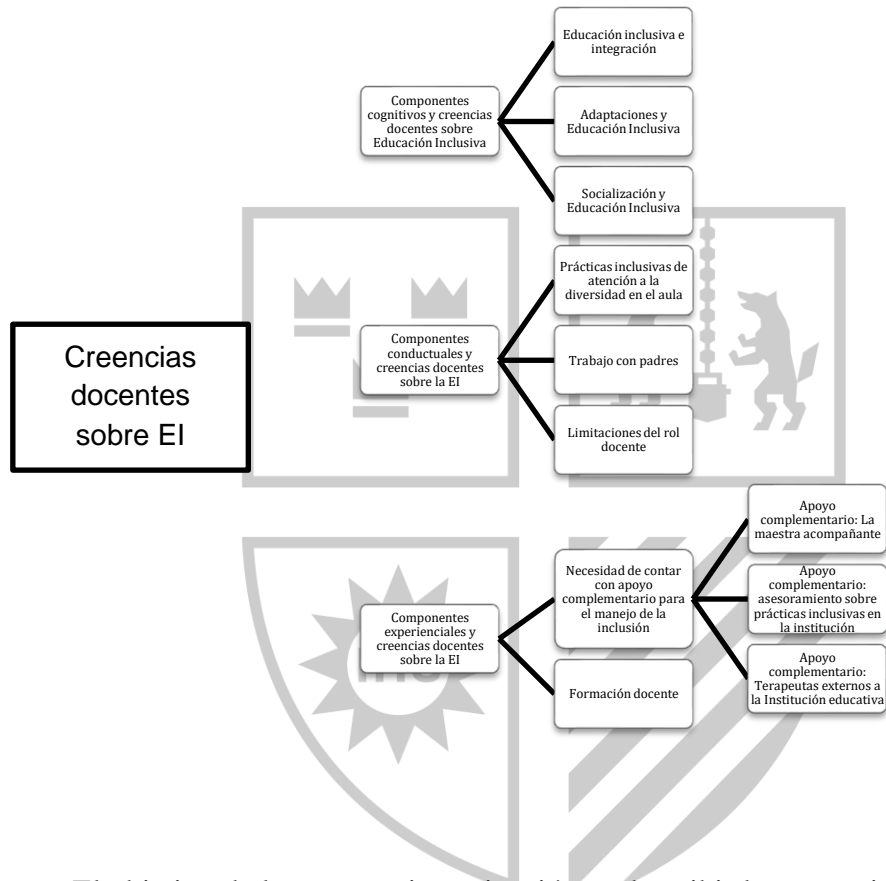
A partir de la revisión de las transcripciones de las entrevistas se procedió con la codificación en base a la información brindada por las participantes. Se realizó una codificación abierta, tomando los datos que resultaron significativos para el análisis en relación a sus creencias respecto a la educación inclusiva. Se identificaron unidades de significado en los fragmentos de texto de las entrevistas, que permitieron agrupar la información de acuerdo a su contenido temático, lo que facilitó la organización y el análisis de los datos resultantes.

Una vez finalizada la codificación, se procedió a agrupar los códigos en ejes temáticos más amplios. Estos temas fueron organizados en tres áreas claves para el análisis de la información brindada, que permitió abordar las creencias docentes en relación a las actitudes frente a la diversidad, las percepciones sobre las necesidades de los alumnos y sus experiencias previas de inclusión.

Luego, fue necesaria la revisión de la selección de las sub categorías para identificar la validez, coherencia y relevancia. Posteriormente, se identificó que la clasificación guardaba relación con los componentes de las creencias analizados previamente: cognitivo, conductual y experiencial. De esta manera, la clasificación de la información se agrupó en esas 3 áreas que facilitaron el análisis y comprensión del fenómeno a investigar.

En síntesis, este apartado responde a un análisis temático, puesto que la identificación de los temas resaltantes en el análisis permite comprender a profundidad el fenómeno de estudio, brindando una base sólida para la discusión y la interpretación de los datos cualitativos reunidos.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN



El objetivo de la presente investigación es describir las creencias de los docentes en torno a la Educación inclusiva (EI) en el nivel preescolar o inicial, teniendo en cuenta su experiencia con niños en situación de inclusión dentro de sus aulas. Los siguientes resultados se presentan en función de 3 categorías centrales: componente cognitivo, conductual y experiencial en relación con las creencias docentes y la Educación Inclusiva. Cada uno de ellos se desglosa en subcategorías y se detallan a continuación.

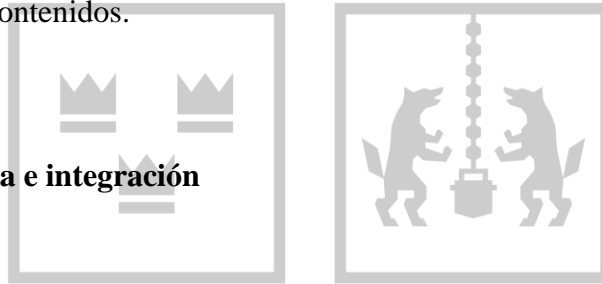
3.1. Componentes cognitivos y creencias docentes sobre Educación Inclusiva

En este apartado, las docentes mencionan cómo entienden el concepto de Educación Inclusiva en relación a 3 aspectos: integración, adaptaciones y socialización.

Estos conceptos surgen a partir del análisis del discurso de las docentes, ya que cada una de ellas describe la inclusión utilizando alguno de esos términos.

Se analiza cada término en relación al concepto central de Educación Inclusiva y cómo se llegan a vincular o contrastar. En primer lugar, el concepto de integración se suele vincular con definiciones poco actualizadas u obsoletas sobre la Educación Inclusiva. Posteriormente, ellas hablan sobre cómo entienden los procesos de inclusión en función de las adaptaciones que se deben realizar, las cuales pueden llegar a ser herramientas para la inclusión según lo que consideran relevante y/o necesario dentro de sus aulas. Finalmente, las docentes hacen referencia a los procesos de socialización entre los alumnos y cómo son fundamentales en los procesos de inclusión, incluso por encima del aprendizaje de contenidos.

Educación inclusiva e integración



En este punto, una de las docentes define la Educación Inclusiva como una forma de integración. Sin embargo, Iturra (2019) comenta sobre el desarrollo del concepto de educación inclusiva y refiere que ha sido un proceso continuo, que se ha ido dando en 4 etapas y responden a los siguientes conceptos: exclusión, segregación, integración y reestructuración. Los dos primeros, se asocian con el modelo médico que centra su mirada de la discapacidad en torno al déficit, y los conceptos posteriores serían miradas más actualizadas de lo que se entiende por inclusión. Entonces, existe una diferencia entre estos dos últimos términos, ya que, bajo la mirada de un modelo integrativo, es el estudiante considerado “diferente” quien debe adaptarse a la escuela. No obstante, a lo que realmente hace referencia la inclusión es cómo la escuela está preparada para satisfacer todas las exigencias de la diversidad de sus estudiantes, buscando promover una participación activa de los estudiantes en todos los aspectos de la vida escolar, en sintonía con los principios de la atención a la diversidad.

“Bueno, por EI yo entiendo, cómo niños con habilidades diferentes tienen que ser incluidos en las actividades, de lo que se puede decir <<niños regulares>>. Y a mí me parece perfecto, porque al final de cuentas lo que se quiere es que estos

niños se integren a la sociedad en la que van a vivir toda su vida y no toda la sociedad está llena de niños con habilidades diferentes, ¿no? (P, 3)”

Lo que la docente menciona guarda relación con lo propuesto anteriormente, ya que utiliza el término integración para referirse al proceso de inclusión por el que deben pasar estos niños al momento de incorporarse a una escuela. Esta mirada, aún guarda relación con un modelo asistencialista, que concibe a la persona como incapaz o deficiente, que requiere de apoyo para ser “normal” (Cruz, 2017) y termina validando una integración de las necesidades educativas especiales que resultan descontextualizadas del resto del aula, por lo que se suele ver a los estudiantes desarrollando actividades distintas a las del resto de sus compañeros, recibiendo atención diferenciada o apoyos extracurriculares (Caraballo, 2019).

En ese contexto, en donde los conceptos referentes al proceso de inclusión continúan siendo motivo de análisis, es importante poder establecer un criterio común que consolide lo que es la inclusión desde un marco legal que sienta las bases para el manejo actual de la atención a la diversidad. No obstante, queda claro que los objetivos a los que aspira la Educación Inclusiva de atención a la diversidad implican una reestructuración en el manejo institucional de las escuelas, en donde se asuma una responsabilidad compartida por todo el personal, que va más allá de solo atender a la persona con discapacidad (Caraballo, 2019). Todo ello, sumado a lo que menciona Ainscow (2011), sobre la responsabilidad que deberá asumir la institución y todo el equipo docente en promover la participación de todos los estudiantes, y, al mismo tiempo eliminar las barreras del aprendizaje.

Adaptaciones y Educación Inclusiva

En este punto, las participantes definen la Educación Inclusiva en función a las modificaciones que se puedan dar en el aula. De esta manera, mencionan que los procesos de inclusión deben ir acompañados de mejoras y/o modificaciones que influyan en el desempeño del estudiante. Por ejemplo, sugieren que la cantidad de niños disminuya o el poder contar con un ambiente más adecuado para ellos. Por otro lado, otra de las participantes, manifiesta que son niños que necesitan apoyo y que requieren de mayor tiempo para aprender en comparación con sus demás compañeros; además, de poder modificar las fichas de trabajo según sus necesidades. Y, por último, una de ellas

menciona que la única modificación que realizaría sería que el niño pueda contar con una acompañante o maestra sombra que le brinde los apoyos necesarios y se ajuste a las necesidades del estudiante.

“Bueno, en realidad son niños, tanto conductuales, tanto, niños con habilidades especiales que necesitan un apoyo. Son niños que necesitan un grupo de niños pequeño, porque no todos van a aprender al mismo tiempo y necesitan tener el ambiente adecuado para que puedan desarrollar las habilidades que quizás son más difíciles para ellos (P,3).”

“[...]la parte, por ejemplo, de hacer una hoja de aplicación, o darles una explicación de algo, ellos requieren que (según lo que tenga cada uno de ellos) se les pueda ir adaptando la hoja de aplicación o el trabajo (P,5)”

“Yo, la verdad, la única adaptación que haría, sería que el niño en situación de inclusión pueda tener un acompañante para que pueda adaptarles las hojas, para que pueda adaptarles los trabajos, para que le vuelva a dar las indicaciones más personalizadas, de repente (P,4).”

En ese sentido, se habla de la inclusión como un proceso determinado por la serie de cambios y ajustes que se realizan para que el estudiante pueda incorporarse en el aula. Sin embargo, lo mencionado sugeriría un entendimiento sobre inclusión que difiere con el propuesto por los autores, ya que sitúa al estudiante en cuestión como problemática central y determina las modificaciones en función de sus necesidades haciendo énfasis en las limitaciones de la persona para adecuarse al entorno e intentar “normalizarla” (Iturra, 2019). En respuesta a esa conceptualización sobre las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, se desarrolla el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que señala los lineamientos de las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva (Alba, 2019).

De esta manera, menciona Alba (2019), se busca atender a la diversidad desde un marco teórico y práctico, a través del diseño de entornos de aprendizaje que puedan ser útiles para todas las personas, sin la necesidad de realizar adaptaciones individuales.

Asimismo, los autores mencionan que aún existen docentes que consideran que la responsabilidad de la formación de los estudiantes con NEE debe ser intervenida por el

maestro de apoyo o por especialistas, aferrándose a un rol más tradicional sobre lo que implica el ser docente (González y Triana, 2018). Esta idea guarda relación con lo sugerido por la docente sobre considerar la intervención del estudiante a partir de un maestro de apoyo especialista que se haga cargo de ejecutar las modificaciones que el niño pueda requerir. No obstante, el objetivo central de la inclusión es poder implementar cambios en el entorno educativo institucional, en materia de políticas educativas y en las prácticas docentes que permitan realizar un trabajo integrado para enfrentar las barreras de aprendizaje y la participación de todas las personas implicadas (González y Triana, 2018).

Socialización y Educación Inclusiva

Las maestras mencionan que el aspecto social cumple un papel importante al momento de entender la inclusión, ya que involucra el primer contacto del estudiante con sus demás compañeros. Por su parte, las docentes sostienen dos posturas al respecto; la primera, sugiere que se debe reforzar el aspecto social y la interacción, ya que muchos de estos niños no saben cómo generar vínculos adecuados con sus demás compañeros. Sin embargo, la segunda, menciona que independiente del diagnóstico que tengan, estos niños podrían desenvolverse socialmente sin mayor problema.

“Para mí lo más importante, por ejemplo, en un tema de inclusión, más que la parte cognitiva es la parte social. Yo creo que a estos niños se les debe enseñar a cómo interactuar, cómo tocar, cómo entablar una amistad, cómo actuar de una manera más dinámica con otras personas o con otros niños (P,1).

“Creo que, según las características de los niños, si son niños con Down o con Autismo, o tengan algún tipo de retardo, de repente ellos pueden desenvolverse socialmente con todos, de una manera normal (P,4).”

Nuevamente, las docentes parecen caer en una conceptualización de la inclusión vinculada a estereotipos, en donde se intenta priorizar el aspecto social por encima del cognitivo al no enfocarse en las necesidades educativas de forma integral (Paz, 2019). Es importante, que se piense la Educación Inclusiva teniendo en cuenta todas las áreas de desarrollo del estudiante. Tal como mencionan los autores Borja, Rojas y Sandoval, (2020) es común encontrar docentes que no son capaces de enfrentar la diversidad en el

aula desde un enfoque cognitivo, técnico (en relación a las prácticas docentes) y actitudinal, lo que refleja la dificultad para consolidar el concepto de educación inclusiva y, por ende, se limitan los cambios en las prácticas pedagógicas.

Lo mismo sostienen Rodríguez y Jurado (2022), al mencionar que los docentes suelen pensar la inclusión en términos de socialización, dejando de lado los otros aspectos. Esto guarda relación con sus experiencias y observación en el aula, en donde las habilidades de adaptación pueden ser adquiridas con mayor facilidad que las cognitivas.

Si bien es cierto, el aspecto social es un factor determinante en el proceso de inclusión, queda claro que no debería ser una exclusividad u objetivo central de la intervención. No obstante, cabe resaltar que la socialización es un factor determinante para el aprendizaje y una condición inherente al ser humano, por lo que el establecer vínculos afectivos positivos entre pares va a ser un indicador importante de logros en términos de inclusión (Macías, Albornoz y Guzmán, 2021).

3.2. Componentes conductuales y creencias docentes sobre la EI

En este apartado, se hace referencia a las acciones ejercidas por cada una de las docentes que les ha permitido, desde su punto de vista, atender a la diversidad en las aulas y lograr un adecuado proceso de inclusión. Este componente, determinado por factores comportamentales de las docentes se divide en tres aspectos que facilitan su análisis. La primera, tiene que ver con las prácticas inclusivas que buscan promover un ambiente de participación, aceptación y tolerancia en el aula. Segundo, las docentes mencionan el trabajo que se debe realizar con los padres sobre la aceptación de las diferencias y, por último, el reconocer las limitaciones que representa el ejercicio de su rol como docentes en los procesos de inclusión.

Prácticas inclusivas de atención a la diversidad en el aula

Las prácticas inclusivas se vinculan con los ajustes realizados en la enseñanza general que buscan eliminar la segregación de estudiantes en las aulas, teniendo en cuenta sus características personales y sociales. No obstante, no se tiene claridad sobre dicho

concepto y cómo es ejecutado por los docentes, lo cual sugiere que puedan ser resultado de la improvisación (Espinoza, Hernández y Ledezma, 2020). De tal manera, lo mencionado a continuación por las docentes guarda relación con decisiones tomadas de forma espontánea en función de lo que cada una considera importante al momento de poner en práctica la inclusión.

“Bueno, como docente, me gusta que así tengan tres años o cuatro años o la edad que tengan aprendan a aceptar que no todo el mundo es igual, que no todos crecen de la misma manera. [...] Los niños tienen que sensibilizarse desde chiquitos y tienen que saber que cada uno crece a su ritmo y que nosotros no podemos subestimar a ningún niño que nos digan que tiene necesidades. (P.4).”

Para las docentes, resulta importante, poder explicarles a los alumnos acerca de las diferencias en relación a los procesos de aprendizaje que tiene cada uno. Sobre todo, cuando ya son capaces de darse cuenta de los distintos tiempos que emplean los niños en el desarrollo de actividades o en las dificultades que tengan para comprender algunas consignas. En ese sentido, como sugieren Booth y Ainscow (2002), es fundamental poder contar con procesos de sensibilización entre pares para lograr una adecuada inclusión, ya que hace posible fortalecer las redes de soporte y los mecanismos de ayuda de dichas personas. Lo cual, nos permite entender la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para todos, y que, en un futuro, la inclusión en la sociedad logre ser un reflejo de lo trabajado en las aulas.

En esa misma línea, otra de las docentes hace hincapié en el rol que ejercen los pares al momento de incluir a un niño, ya que son la principal fuente de aprendizaje social. Ellos deberán enseñar y actuar con el ejemplo, sobre todo cuando se presentan conductas disruptivas en clase. En esas situaciones, las docentes suponen que el actuar como mediadoras ayuda a que el niño pueda ser capaz de establecer límites y mejorar su comunicación e interacción con los demás, así como el adecuarse a las normas establecidas en el aula.

“Por ejemplo aquí en el salón, en un primer momento como que se asustaban, pero ahora ya no. Cuando en los recreos ellos corren y empujan, algunos voltean y les

dicen: ten cuidado o no molestes. Y no solamente porque se vaya a chocar con niños con habilidades diferentes o especiales, sino que con cualquier tipo de gente que se crucen en el camino y que no les guste algo, lo van a saber decir, y eso es importante (P,2)”

En estos años de escolaridad, el enfoque inclusivo está asociado al jugar, aprender y trabajar en colaboración con los otros. Por esa razón, Vexler (2004) resalta la importancia de contar con la participación no solo de las docentes en los procesos de inclusión, sino también de que sean capaces de promover la participación de todos los alumnos. En esta etapa, los niños comienzan a formarse como seres humanos y a entender lo que sucede en el mundo que los rodea. Se intenta priorizar la cohesión del grupo, comprender y poner en práctica la empatía con la finalidad de desarrollar actitudes positivas frente a las diferencias en edades muy tempranas (UNESCO, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, una docente señala que en esta etapa los procesos de socialización resultan más complejos y los niños van descubriendo y señalando las diferencias de sus compañeros. Nuevamente, se menciona la función de mediador al ejercer prácticas inclusivas, de manera que el docente pueda ayudar a entender las diferencias y establecer un primer contacto que resulte positivo.

“Lo que sucede es que debe haber un trabajo previo de preparación para los otros niños, porque tarde o temprano lo van a comenzar a ver diferente. Hay una edad en la que se empiezan a dar cuenta, en donde empiezan a hablar. Entonces, tú, como adulto, también tienes que saber manejarlo. Debes hablar, prevenir y sensibilizar a los demás niños en el aula para que sepan cómo tratar a los demás niños de inclusión (P,1).”

No obstante, es importante discutir la idea sobre establecer una preparación previa para “saber cómo tratar” a los demás compañeros. Esto podría entenderse como una interpretación incorrecta sobre cómo manejar la inclusión, ya que la atención se centra en puntualizar las diferencias del alumno en cuestión y no en poder transmitir un mensaje

sobre la diversidad presente en todos los seres humanos (Pascual, García y Vásquez, 2019). Figueroa (2019) sugiere que el docente debe entender la inclusión en términos de equidad, de manera que su propuesta pedagógica de atención a las diferencias se dé desde un enfoque que tenga en cuenta los aspectos culturales, sociales y biológicos de la persona. De esta manera, se deja atrás el entendimiento de la inclusión a partir de los modelos deficitarios que generan exclusión y segregación para centrarse en una concepción más integral de la persona.

Entonces, las prácticas inclusivas desarrolladas por las docentes suelen estar relacionadas, principalmente, a ejercer una función de mediador entre los alumnos en inclusión y los que no lo son. Se tiene en cuenta, lo relevante de la socialización en estos primeros años de escolaridad y cómo el poder establecer un primer contacto positivo resulta valioso en términos de inclusión, ya que permite reconocer las diferencias de todos y todas. No obstante, si bien las docentes entienden el beneficio de contar con una propuesta pedagógica inclusiva, sus creencias parecen responder a una mirada de la inclusión que está asociada a una perspectiva que Paz y Barahona (2020) señalan como dilemática, ya que perciben el aprendizaje de los alumnos como un problema. De esta manera, la capacidad del alumno parece estar determinada por el diagnóstico o la discapacidad que posee, y se deja de lado el potencial o la resiliencia que puedan tener.

Trabajo con padres

En cuanto al trabajo con padres, las docentes mencionan dos aspectos importantes para el análisis. Ambos se vinculan con la interacción que se establece con los padres de familia, aunque desde perspectivas distintas. Por un lado, mencionan el diálogo que debe haber entre padres e hijos sobre cómo abordar el tema de la diversidad y obtener como resultado un mensaje coherente entre lo que se trabaja en las aulas y el hogar. Por otro lado, está el trabajo que se realiza con los padres del niño en cuestión y cómo enfrentan los retos de su niño en el aula o la asimilación del diagnóstico que suele darse por primera vez en esas edades.

“Es un trabajo en conjunto. En el colegio, la institución tiene que estar preparada para abordar el tema con los papás también y tener paciencia para poder trabajar con ellos. (...) El tema es que hay que decirles que no están solos y que hay mucha gente que pasa por lo mismo, debe haber una aceptación. Es complicado, porque tienden a aislarse en vez de conversar (P,2).”

“Y sí, habré tenido que hablar con dos o tres mamás en algún momento para explicarles que esto es lo que le tienes que decir a tu hijo, porque es lo que nosotras transmitimos en el aula y eso es lo que va a ver. Es también un trabajo que se tiene que llevar con los papás (P, 5).”

En el primer aspecto, se entiende que el trabajo con los padres de familia debe estar enfocado en poder contar con un mensaje unificado entre familias y escuela. De esta manera se busca la participación activa de todos los miembros de la familia que permita la colaboración y formación de redes de apoyo que puedan dar pie a contar con comunidades educativas fortalecidas y comprometidas con el cambio de paradigma en las escuelas, y por ende, el lograr derribar las barreras actitudinales en la sociedad (UNESCO, 2019). Los padres estarían actuando como co-educadores de sus hijos, formando parte activa de su aprendizaje (Simari, 2021).

Otro aspecto importante del trabajo con padres en la etapa preescolar es que muchas familias suelen enfrentarse al diagnóstico de sus hijos por primera vez. Esta situación trae consigo, tanto procesos emocionales vinculados al duelo con los que deberán lidiar los padres, así como cambios estructurales en el sistema familiar en relación a la organización (Quiroz, 2017). La participación de la familia en los procesos de inclusión y la relación que establece con la institución educativa serán determinantes para lograr avances significativos en términos de inclusión (Simón, Giné y Echeita., 2016).

En respuesta a ello, las docentes deberán enfrentarse a las expectativas de los padres sobre los aprendizajes y el desenvolvimiento social de sus hijos, ya que será el primer acercamiento a los desafíos que presenten sus hijos en la escuela (Simari, 2021). De la misma manera, las expectativas que se tengan con respecto al desenvolvimiento

docente frente a los desafíos propios de la inclusión deberán ser tenidos en cuenta al momento de interactuar con los padres.

En estos casos, los autores sugieren que los padres deben ser agentes activos en el proceso de inclusión de sus hijos, y que se involucren con otros padres formando redes de apoyo (UNESCO, 2014). No obstante, en estos casos se da una situación diferente, ya que muchos de los padres se enfrentan por primera vez a un diagnóstico, por lo que la responsabilidad de la sensibilización sobre prácticas adecuadas de inclusión recae, principalmente, en las docentes. Tal como mencionan Rodríguez y Jurado (2022) es importante tener en cuenta el proceso de aceptación del diagnóstico que experimenten los padres, sobre todo en edades tempranas, ya que muchas veces esto suele ser un factor determinante para lograr un trabajo en conjunto. De esta manera, aquellos padres que se encuentran en el proceso de aceptación mostrarán mayor resistencia o rechazo a cualquier modificación o trato diferenciado.

Limitaciones del rol docente

Como ya se sabe, el docente cumple un papel determinante en el logro de los objetivos de inclusión. Actualmente, los desafíos a los que se enfrenta el docente guardan relación con los nuevos paradigmas educativos y la forma de entender sus funciones y competencias dentro del aula. En este sentido, las docentes sienten que las tareas y retos que surgen en la escuela suelen exceder a lo que se supone debería ser su rol, ya que se ven en la necesidad de modificar la propuesta pedagógica al centrar su atención en un solo estudiante, dejando de lado a los demás.

“Fue un poco difícil en un inicio, ya que lo estaba manejando de una manera no adecuada, quería ser su shadow cuando yo era la profesora del aula. No puedes desamparar al resto porque ellos necesitaban la atención y él también la pedía. Entonces, yo no podía parar la clase porque a él le molestaba algo y tenía que regularse. En un inicio yo lo hacía y me di cuenta que estaba perdiendo al aula,

por eso tuve que modificar todo lo que había planeado en un inicio y cambiarlo, reestructurar todo (P, 1)”

“Ahora sí, ya es menos que se escapan del salón o ya es menos que tiran las cosas o las sillas, porque han ido aprendiendo que no se debe de hacer eso, pero si en un primer momento, era dejar de lado las actividades que hacía por atenderlos a ellos, ¿no? (P. 4)”

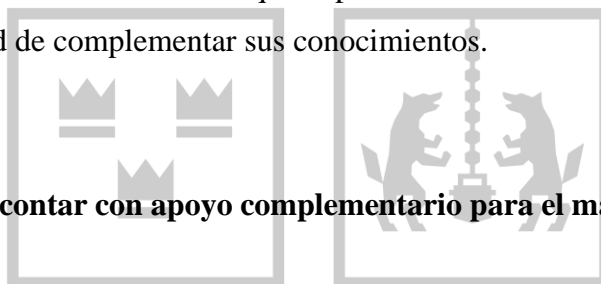
Se entiende, entonces, que el atender las necesidades de regulación emocional que presente el estudiante implica un esfuerzo adicional que debilita la relación entre maestro-alumno e interfiere en la atención que se le debería brindar a todos por igual. Muñoz (2011) coincide con la sobrecarga de responsabilidades del docente y menciona que suelen sentirse indefensos frente a las exigencias actuales. Asimismo, señala que resulta impensable que un docente pueda abordar de forma individual las distintas tareas que se le presentan, por lo que necesitan contar con una red de apoyo que les brinde las herramientas para poder hacerlo.

De la misma manera, Rico y Ponce (2022) mencionan que los retos del docente en el siglo actual suponen el poder adaptarse a los cambios y retos que conllevan las nuevas realidades. Asimismo, al igual que Muñoz afirman que el correcto ejercicio de las prácticas pedagógicas guarda relación con los procesos de reflexión cooperativa que den pie a la creación de entornos de aprendizaje que puedan suplir los vacíos de sus intervenciones pedagógicas.

Por otro lado, Booth et al. (2007), definen el rol docente como el ejercicio de asumir y enfrentar las situaciones de inclusión a través del entendimiento y aceptación de las diferencias entre todos y todas. De esta manera, se busca que el docente pueda establecer mecanismos de socialización que respondan a las necesidades de los alumnos y permitan comprender la diversidad. Si bien los lineamientos propuestos por dichos autores corresponden a las acciones ejecutadas por las docentes, resulta importante pensar si las exigencias propias del su rol suponen una sobrecarga de responsabilidades dentro del aula y a una inadecuada red de soporte y acompañamiento docente en las escuelas, o por el contrario, tendría que ver con la malinterpretación de su rol y el no contar con las competencias idóneas para hacerle frente a los retos propios de la inclusión.

3.3. Componentes experienciales y creencias docentes sobre la EI

En este apartado se presentan los resultados encontrados sobre las experiencias docentes en situaciones de inclusión. En ellas se mencionan dos aspectos centrales que van de la mano con las afirmaciones hechas por las maestras a partir de sus experiencias de inclusión y formación académica actuales o pasadas. En este caso, las maestras afirman que desde su experiencia ven necesario el contar con el apoyo de personas que ayuden a mejorar las prácticas inclusivas. Asimismo, sostienen que su experiencia formativa no ha sido suficiente para enfrentar los retos que supone un aula inclusiva, por lo que se han visto en la necesidad de complementar sus conocimientos.



3.3.1 Necesidad de contar con apoyo complementario para el manejo de la inclusión

Se menciona la importancia de realizar un trabajo en conjunto con profesionales especialistas que sepan atender las necesidades de los niños en inclusión. Estos profesionales a los que se hace referencia, pueden ser maestras de apoyo o shadow, personal de apoyo psicopedagógico de la institución como psicólogos y otros encargados, o las terapeutas que trabajan con el niño de forma externa. El objetivo es poder trabajar de forma integrada con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas dentro del aula, al contar con mayores estrategias y herramientas para el abordaje de la diversidad y de las necesidades de cada niño.

Apoyo complementario: La maestra acompañante

Las maestras mencionan que el contar con una persona que trabaje con el niño en inclusión resulta positivo de muchas maneras. Por un lado, permite que se trabaje de forma personalizada y acorde a las necesidades específicas del alumno. En ese aspecto, esperan que la maestra de apoyo pueda realizar las adaptaciones pedagógicas que

requieran las hojas de aplicación o durante el trabajo de las actividades en el aula. Según las docentes, esta maestra debe trabajar directamente con el niño, ayudándolo y orientando su aprendizaje.

“Yo la verdad la única adaptación que haría, sería que el niño en situación de inclusión pueda tener un acompañante para que pueda adaptarles las hojas, para que pueda adaptarles los trabajos, para que le vuelva a dar las indicaciones más personalizadas. Ahora pega, ahora embolilla..., porque ellos a veces necesitan eso, no es que tú les das 3 o 4 consignas y ellos lo hagan, no, ellos necesitan que tú les des paso por paso.” (P,3)

En realidad, no se tiene un consenso acerca de las funciones específicas de la maestra acompañante. Se habla, según Martínez (2018) del profesional que ejerce dentro de la escuela, aunque no pertenezca exclusivamente a la institución. Existe, entonces, una idea difusa sobre lo que vendría a ser su contratación y el vínculo que sostiene con la escuela a la que da servicio, sin embargo, es un recurso humano muy común dentro de las escuelas y su rol o funciones puede variar según las políticas de cada institución. Asimismo, se suele contar con varias denominaciones para referirnos al maestro de apoyo, también llamado maestro sombra, maestro integrador o asistentes terapéuticos, entre otros nombres que pueden variar según la normativa de la institución educativa.

Con el propósito de clarificar cuál es el papel que cumple dentro del aula y la escuela, Martínez (2018) señala que el maestro de apoyo deberá enfocarse en el desarrollo de la autonomía del alumno en inclusión y no de la parte pedagógica, que correspondería al docente principal. Sin embargo, también se menciona que una de sus funciones estaría relacionada con las adaptaciones curriculares en colaboración con el docente del aula en cuestión. Tal como menciona la docente, líneas arriba, el poder modificar los contenidos pedagógicos permite que el estudiante logre acceder al currículo satisfactoriamente teniendo en cuenta sus desafíos de aprendizaje.

Por otro lado, una docente sugiere que el trabajar con niños en inclusión implica, la mayoría de veces, dejar de lado a los demás niños. En este caso, se sugiere que los

desafíos que presentan los alumnos en relación a la conducta y la socialización, requieren de una atención personalizada.

“Yo no tengo acompañante, ninguno de mis dos niños (entiéndase en inclusión) tiene acompañante, entonces sí, que pasa que a veces he tenido que dejar de lado a los demás niños por atenderlos a ellos.” (P,4)

Entonces, se espera también que la figura o rol del maestro acompañante tenga como objetivo el poder contar con mayor apoyo para la atención de los niños dentro del aula. En este aspecto, Martínez (2021) coincide que dentro de las funciones del maestro de apoyo está el poder ser capaz de guiar el manejo conductual y la socialización del estudiante, de manera que se puedan reforzar la autonomía y la disminución de comportamientos desadaptativos o considerados inapropiados. Asimismo, menciona que el profesional de apoyo deberá contar con las competencias y estrategias que faciliten la mejora de dichas conductas.

Si bien es cierto, hoy en día, la figura del maestro de apoyo ha tomado mayor relevancia, esto se contradice con la idea de brindar una educación que no genere costos adicionales (Defensoría del Pueblo, 2019). Esta norma es importante para el contexto de inclusión, ya que son los padres de familia quienes son obligados a asumir los costos generados por el personal de apoyo que se solicita en la institución.

En este punto, es importante mencionar las consideraciones que tiene el Ministerio de Educación (Minedu) en estos casos, ya que su propuesta es de poder contar con un acompañante pedagógico que pueda trabajar con las docentes. De manera que, pueda brindar una mayor cantidad de recursos y estrategias que les permita desempeñarse de forma adecuada en esta situación. Es por ello, que resulta importante destacar que lo que promueve el Minedu es brindar mayores herramientas a las docentes a través de la capacitación y asesoramiento especializado para el trabajo con niños en situación de inclusión, lo cual difiere del modelo de acompañamiento que tienen las docentes en mente (Ministerio de Educación, 2014).

Si bien existen diferencias con respecto a lo oportuno que resulta contar con un maestro acompañante, los vacíos en su contratación llevan a que sus funciones no estén claramente delimitadas, ya que debe responder a las exigencias propias de la institución

educativa y la de los padres. Esto podría llegar a tergiversar los objetivos a los que apunta la inclusión y la verdadera finalidad que debería cumplir un apoyo educativo como tal.

Apoyo complementario: asesoramiento sobre prácticas inclusivas en la institución

En este punto, las docentes dan a conocer cómo las instituciones educativas a las que pertenecen, acompañan los procesos de inclusión y muestran interés por brindar asesoramiento y seguimiento sobre las necesidades de los estudiantes y los docentes. Si bien ambas coinciden en la importancia de tener el apoyo institucional sobre prácticas inclusivas, la primera hace referencia al deseo de poder contar con ese asesoramiento por parte de la institución, mientras que la segunda, comenta desde la experiencia de haber contado con dicho apoyo y cómo resultó positivo para ella.

“Si tienes 16 niños y son 15 regulares, uno de inclusión; la mayoría quiere escuchar música fuerte, bailar y saltar, entonces ¿cómo lo manejas? Es bien complicado también y creo que sí debería existir una capacitación en el nido, por ejemplo, para todas las profesoras (P,1)”

“En el nido donde hice prácticas había bastantes temas de niños inclusivos, y como yo hacía prácticas no tenía ningún tipo de ayuda en el aula. Entonces, la misma psicóloga nos daba capacitaciones sobre cómo tratar a niños con TEA, con hiperactividad... y eso fue lo bueno del primer lugar donde trabajé, porque teníamos ese seguimiento con la psicóloga (P,3)”

En ambos casos, el contar con asesoramiento hacia el personal de la institución resulta positivo desde la mirada de las docentes, ya que influye en su desempeño. Esto estaría relacionado con la motivación de las docentes al poder implementar prácticas inclusivas que se ajusten a las necesidades de sus alumnos y poder obtener mejores resultados en la tarea. Balenghizadeh y Giordani (2012, como se citó en Franco, 2021) sostienen que hay una relación directa entre la motivación de los docentes dentro de la institución y su correcto desempeño, por lo que en términos de productividad y autoeficacia se estarían evidenciando tres factores importantes: la eficacia para la institución, manejo del aula y la eficacia en la motivación.

Por otro lado, en un estudio hecho por Maita, Rodríguez, Gutiérrez y Núñez (2011) sobre los factores de satisfacción laboral en docentes se afirma que las políticas administrativas de la institución son determinantes al momento de identificar dichos factores. Uno de los aspectos como el adiestramiento al personal influye en el fortalecimiento de su rol al brindarles mayor control sobre el manejo en el aula y la posibilidad de tener una participación más activa en la institución educativa.

Apoyo complementario: Terapeutas externos a la Institución educativa

Finalmente, se hace referencia a otro tipo de apoyo que tiene que ver con la información que pueden brindar las terapeutas externas del niño. De esta manera, se busca conocer un poco más acerca del diagnóstico del alumno y sus implicancias, además de poder explorar sobre mayores estrategias y herramientas que complementen el trabajo que se realice en las aulas.

“Yo he ido buscando preguntarles a las terapeutas cómo poder solucionar algún tipo de inconveniente que se me ha ido presentando, buscar mayor información... algo que me pueda ayudar a mí a trabajar con estos niños, ¿no?” (P,5)

Los profesionales que conforman los SAANEE brindan apoyo y asesoramiento a los docentes de las Instituciones Educativas de Básica Regular, Básica Alternativa y Técnico Productivo que atienden en sus aulas a estudiantes

3.3.2 Formación docente

El segundo aspecto, se resume en términos de formación académica y se vincula con la preparación que han tenido las docentes, tanto la inicial como la complementaria y cómo les ha permitido enfrentar los desafíos propios de la inclusión en las aulas. Se habla de la formación complementaria a la recibida por la universidad o instituto y sobre la importancia de contar con mayores conocimientos acerca del tema que no han sido abordados dentro de su formación inicial.

“He llevado distintos cursos, no he llevado cursos extensos por meses ni nada parecido, sino que siempre he asistido a capacitaciones por días o congresos de

fin de semana. Normalmente siempre han sido sobre el espectro (TEA) que es lo que más manejo (P,2).”

“Si, alguna vez me habré metido a un curso que me dé una mejor idea sobre el autismo o SD. Pero, no sé, creo que la práctica es diferente a la teoría. Aunque te hace entender más sobre los comportamientos de estos niños y cómo manejarlos mejor también (P, 3).”

Contar con personal especializado en EI resulta de vital importancia para lograr los objetivos de calidad en la educación, por lo que la formación inicial es tan determinante como la que se da al ejercer. En ese aspecto, se pone en discusión hacia dónde debe ir enfocada esa formación, ya que el objetivo de la EI es poder acomodar el currículo a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, dichas necesidades no solo suelen estar vinculadas a aspectos propios del aprendizaje de la persona, sino que también guardan relación con lo emocional y relacional de cada individuo. Calvo (2013) menciona que estas consideraciones no son tomadas en cuenta, ya que se relaciona con aspectos externos al ámbito académico.

Por otro lado, se pone en discusión la idea de lo nuevo sobre el concepto de inclusión. Algunas docentes explican que el tema de la Educación Inclusiva es muy reciente, que cuando ellas egresaron de la carrera se hablaba de Educación Especial y que con los años se ha ido tomando en cuenta a la EI como una opción que resulta más viable dentro de un aula regular. Antes, los niños con un diagnóstico de discapacidad, independientemente del grado, estaban destinados a asistir a escuelas de educación especial. Ahora, el cambio del paradigma las enfrenta a prácticas docentes novedosas y que implican un reto para ellas, ya que cuentan con poco conocimiento previo sobre el tema.

“Bueno, en esa época que yo salí, se hablaba de Educación Especial, pero era bien separado con lo que es la Educación Inicial. Después, poco a poco se ha ido integrando lo que es Educación Inclusiva, porque antes era, o bien los niños estudiaban en un salón de educación inicial o bien educación especial (P,2).”

“El tema es bastante nuevo para mí. Yo no vi esos temas en mi formación inicial, porque esa, creo que era otra especialidad, me parece. Lo que recuerdo es que los cursos tocaban temas de personalidad del niño como conducta y esos temas. No

sobre inclusión en específico, porque eso se trabajaba en la carrera de educación especial, así lo separaban (P,1).””

En un informe elaborado por la Defensoría del Pueblo (2019) sobre el derecho a la Educación Inclusiva, se afirma que el separar las escuelas en educación “regular” y “especial” enfatiza la segregación y estigmatización de las personas con discapacidad. Estas prácticas se oponen al desarrollo de una sociedad democrática, al ahondar en la condición de vulnerabilidad de estas personas, lo cual guarda relación con lo propuesto en el Índice para la Inclusión al mencionar que la escuela debe promover un ambiente de participación e inclusión teniendo en cuenta a todos los miembros de la comunidad (Booth & Ainscow, 2002).

Esto sugiere que la poca preparación de las docentes en lo que respecta a las prácticas inclusivas pareciera tener su origen en la formación inicial, ya que la separación en Educación Especial y Regular al atender las distintas necesidades que presentan los estudiantes ha condicionado el manejo de la inclusión en el aula. En ese sentido, se sabe que la preparación del personal docente para la atención a la diversidad resulta crucial para conseguir la calidad educativa. Por lo que, como se afirma en el informe de la Defensoría del Pueblo (2019), la formación inicial es tan determinante como la complementaria y señalan que los conocimientos adquiridos deben estar enfocados en las metodologías generales de atención a las NEE como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y no exclusivamente al manejo teórico sobre una determinada condición, esté asociada o no a una discapacidad (Alba, 2019).

Se entiende, entonces, que la formación inicial y complementaria de los docentes cumplen un papel importante en los procesos de inclusión. Para las docentes, la formación les ayuda a entender mejor los comportamientos y aprendizajes de los niños y cómo abordarlos en distintas situaciones. Si bien es cierto, muchas de ellas no han seguido una formación adicional enfocada en Educación Inclusiva, específicamente; han tenido que aprender en el camino, acerca de estrategias que les permitan ampliar sus conocimientos para hacerle frente a las demandas del aula.

En ese sentido, Calvo (2013) menciona cuatro puntos centrales en la formación del docente que se requieren al hablar de Educación Inclusiva y que contrastan con lo mencionado por las docentes. La primera, tiene que ver con la formación pedagógica que se brinda como parte de los aprendizajes dentro de la carrera, en donde se toma como

referencia al currículo, ya que permite una adecuada contextualización de la problemática y cómo abordarla. Ello sugiere, como se mencionó anteriormente, que los conocimientos deberían centrarse en poder entender acerca de las metodologías generales sobre inclusión y no solamente en la condición o diagnóstico del estudiante.

Asimismo, un segundo punto sugiere que el docente requiere de una formación didáctica que le permita hacer uso de diferentes estrategias al momento de enseñar, sobre todo, en un contexto de atención a la diversidad. Tercero, la formación ética pone énfasis en el compromiso social del docente al velar por el cumplimiento de derechos de los niños y niñas en la escuela que va de la mano con lo propuesto en el informe de la Defensoría del Pueblo (2019) al abordar la educación inclusiva desde el marco de los derechos humanos y el de todas las personas al tener que recibir una educación de calidad. Finalmente, el autor resalta la formación en investigación que le permita al docente poder sistematizar sus experiencias para contribuir a una mayor investigación sobre el tema y mejores prácticas dentro del aula.

En síntesis, las creencias docentes en relación a sus experiencias en situaciones de inclusión sugieren que para poder ejercer un desempeño adecuado y de calidad, requieren de capacitaciones y asesoramiento por parte de la institución que sustituya las carencias de su formación académica. Asimismo, consideran necesario contar con personal de apoyo idóneo que permita complementar las competencias que se requieren para el manejo de un aula inclusiva.

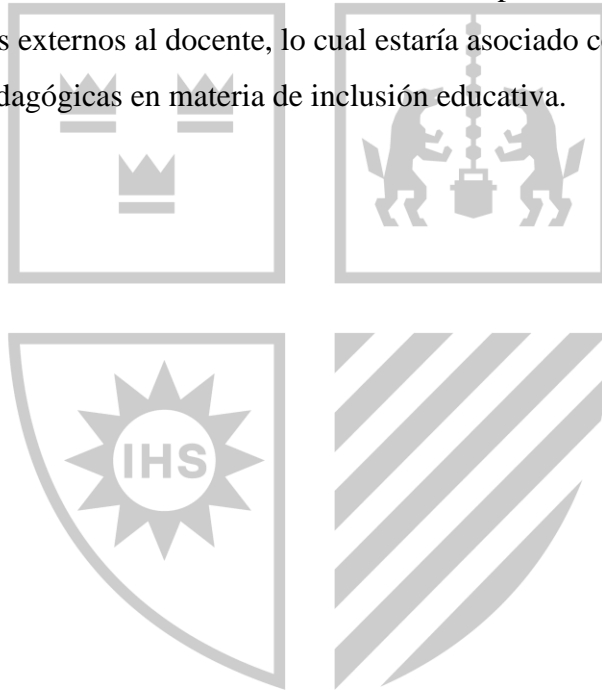
CONCLUSIONES

A partir de los resultados sobre las creencias de las docentes participantes del análisis, se concluye que lo siguiente:

- Las creencias docentes sobre Inclusión Educativa responden a tres aspectos determinantes: 1) El entendimiento de las bases teóricas sobre la EI y la vigencia de posturas asociadas al modelo médico/asistencialista sobre discapacidad, que responde al componente cognitivo de las creencias; 2) en el componente conductual, se detallan las acciones ejercidas por las docentes para poder atender a la diversidad, en este punto se señalan 3 aspectos determinantes relacionado a acciones concretas en su trabajo de aula: prácticas inclusivas, trabajo con padres y limitaciones de su rol; y 3) el componente experiencial que
- En el aspecto cognitivo, las docentes comprenden la educación inclusiva en relación a 3 conceptos: integración, adaptaciones y socialización. En todos los casos, la mirada de las docentes acerca de la EI estaría asociada con el modelo médico y asistencialista que entiende la discapacidad como un problema que se encuentra en la persona, y no en la sociedad. Ello se opone a lo propuesto actualmente, en donde el nuevo paradigma apunta hacia una visión global e integral de lo que vendría a ser la inclusión y cómo intervenir en las aulas.
- En el aspecto conductual se concluye que si bien las docentes intentan promover un ambiente de inclusión, existe una falta de claridad sobre las prácticas inclusivas que permitan lidiar con los desafíos dentro del aula. Por su parte, el trabajo con padres tiene como objetivo mantener la coherencia entre el mensaje de casa y la escuela, además de ayudar a responder de manera asertiva al proceso de aceptación que atraviesan los padres de familia. Por último, las limitaciones del rol docente están relacionadas a la sobrecarga de responsabilidades percibida y el tener que modificar los enfoques

pedagógicos que les permita satisfacer las necesidades de los estudiantes de manera equitativa. si bien se observa el compromiso de las docentes

- Finalmente, en el aspecto experiencial, las docentes resaltan la importancia de contar con apoyo que complemente el trabajo que se realiza en el aula. En este aspecto mencionan que las capacitaciones y el asesoramiento brindado en la institución son valorados de forma positiva, ya que les brinda mayores estrategias y herramientas para poder adecuar sus prácticas pedagógicas a las necesidades del aula, en respuesta a las carencias existentes a lo largo de su formación académica inicial. Por otro lado, mencionan que el contar con maestros de apoyo capacitados resulta de igual manera importante y necesario en el aula. No obstante, la responsabilidad de la inclusión recaería en factores externos al docente, lo cual estaría asociado con una tergiversación de las prácticas pedagógicas en materia de inclusión educativa.

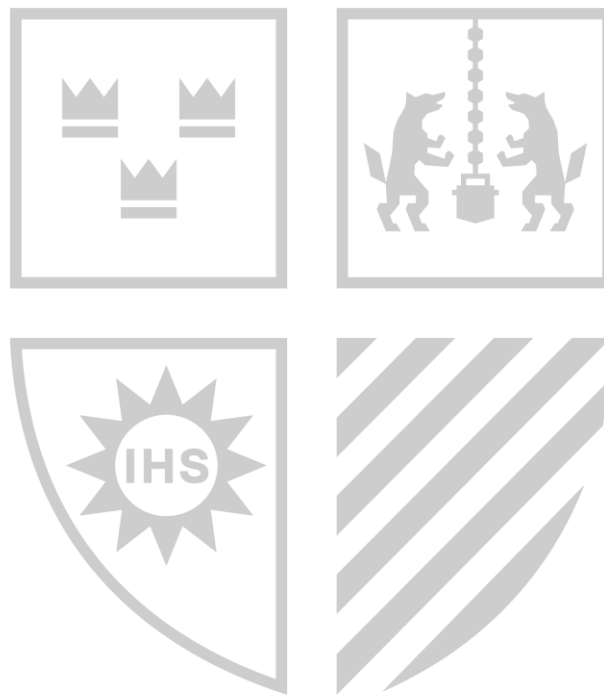


RECOMENDACIONES

A partir de lo encontrado en las investigaciones, se sugiere lo siguiente:

- Fomentar una mayor investigación y participación en el estudio de las creencias docentes asociadas al nuevo paradigma de atención a la diversidad. El poder analizar a profundidad dichas creencias permite contrastar los resultados con las teorías educativas actuales y las prácticas docentes.
- Promover la capacitación constante del profesorado dentro de la institución educativa con el objetivo de garantizar un abordaje adecuado en todas las áreas que el estudiante requiera.
- Reformular la formación docente inicial desde las instituciones educativas que brinden la carrera de educación para poder fortalecer las competencias de los profesionales del sector y poder brindar una educación de calidad en todo sentido.
- Reconocer que el uso correcto de los términos para hacer referencia a situaciones de inclusión y diagnóstico nos permiten evidenciar un mejor entendimiento de las diferencias y las potencialidades del alumnado.
- Repensar las funciones que debería cumplir el personal de apoyo o maestros acompañantes dentro de la institución con la finalidad de homogeneizar sus prácticas y lograr un trabajo integrado entre la institución y las familias involucradas.
- Resulta pertinente abordar los casos de inclusión desde un departamento psicopedagógico exclusivo de atención a la diversidad dentro de la institución educativa. De esta manera, se podrá contar con personal capacitado que conozca acerca de los retos que supone la inclusión y sea capaz de brindar estrategias de intervención
- Brindar espacios de diálogo entre docentes e instituciones educativas que sean oportunidades para delimitar las funciones de su rol y prácticas pedagógicas.

- Brindar nuevas propuestas de investigación que profundicen acerca de cómo se enfrenta la escuela, como institución, al cambio de paradigma y qué estrategias se han implementado actualmente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alba, C. (2019). Diseño universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), pp. 55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alegría, D. (2021). La opinión de los profesores de educación básica sobre las políticas de educación inclusiva. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 10(27), pp. 29-47 <https://doi.org/10.31644/IMASD.27.2021.a02>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/1500/1451>
- Azorín, C. (2018). The Journey towards Inclusion: Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools. *Revista Colombiana de Educación*, (75), pp. 39-58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-39162018000200039&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Bausela, E., Verdugo, M. y Schlock, R. (Coord.) (2013). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. Salamanca: Amarú. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (18), 181-184.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) Index for inclusión. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002)
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Britto, K (2018). *Concepciones y creencias sobre Educación Inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Primaria* [tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Britto, P.; Hirokazu, Y. & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: rationale for investment, conceptual framework and

- implications for equity. *Social Policy Report*, 25(2), pp. 1-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519240.pdf>
- Bustos, C. (2012). Creencias docentes y uso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en profesores de cinco establecimientos chilenos de educación básica y media. *Universitas Psychologica*, 11(2), 511-521. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000200013&lng=en&tlng=es.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), pp. 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Caraballo, M. (2019). La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en Venezuela. *Revista de Educación y Pensamiento*, 26, pp. 115-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7178256>
- Cardona, A., Fandiño, Y. y Galindo, J. (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Lenguaje*, 42(1): 173-208. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a08.pdf>
- Chiner, E., Cardona, M. y Gómez-Puerta, J. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), pp.18-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Chipana, M (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima* [tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de inclusión escolar* [tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cisternas, M. (2010). Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp.41-57. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/373>
- Congreso de la República (2003, 29 de julio). Ley N° 28044 [Ley General de Educación]. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf?v=1607376440
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- Cruz, R. (2017) Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones. *Revista iberoamericana de*

- educación superior*, 8(21), pp. 174-189.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299149615011/299149615011.pdf>
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, (53), pp. 1-28.
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004).
- Cueto, S et al. (2018, mayo). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. GRADE.
<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la Educación Inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Defensoría del Pueblo,
<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Dilts, R. (1999). *Sleight de la boca. La magia del cambio conversacional de la creencia*. Capitola, CA: Publicaciones del Meta.
- Dirección General de Educación Básica Especial - DIGEBE (2012) *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva - Balance y Perspectivas*. Ministerio de Educación
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3728>
- Duk, C. et al. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), pp. 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Echeita, G. et al. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), pp. 115–135.
<https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Espinoza, L., Hernandez, K., Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), pp. 183-201.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1735/173565056011/173565056011.pdf>
- Figueroa, E. (2019). Aulas inclusivas, experiencias prácticas. *Perfiles Educativos*, XLI(164), pp. 202-207. <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata S. L.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Franco, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (64), pp. 151-179. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194267200007/html/>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2019). *Definición y clasificación de la discapacidad* [cuadernillo 2]. Material educativo para público general.
<https://www.unicef.org/lac/media/7391/file/2.%20Definici%C3%B3n%20y%20clasificaci%C3%B3n%20de%20la%20discapacidad.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, M. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé*, 20(1), pp. 29-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003>
- Gelber, D., et al. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), pp. 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- Grande, P y Gonzales. M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en evidencia. *Tendencias pedagógicas*, (25), pp. 145-162.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*; (29), pp. 85-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- González, Y. y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), pp. 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Guerrero, G. y Flavia D. (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. En GRADE (ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 163-206). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Hernández, M., Urrea, M., Fernández, A. & Aparicio, M. (2018). Atención a la Diversidad y Escuela Inclusiva: Las Actitudes del futuro Profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), pp. 147-156.
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349856428015/html/>
- Instituto de Estadística de la UNESCO - UIS. (2018). *Guía abreviada de indicadores de Educación para el ODS 4* [guía abreviada]. Material educativo para público general. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 8, pp. 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>

- Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a06>
- Larraín, A., Calderón, M., Gómez, M., Grez, J., Sánchez, G., Silva, M., López, P., Pinochet, J., Carreño, M., Ramos, C., Tapia, H., & Castro, P. (2022). El pensamiento docente como práctica pedagógica: Un estudio en docentes de educación básica a propósito del uso pedagógico de la argumentación en ciencias. *Estudios pedagógicos*, 48(2), pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200057>
- Macías, A., Albornoz, E., y Guzmán, M. (2021). Socialización educativa en niños con Síndrome de Down: un camino hacia la inclusión. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 73-82. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/471/486>
- Maita, H., Rodríguez, D., Gutiérrez, L., y Núñez, L. (2011). Factores de satisfacción laboral en los docentes del núcleo Bolívar de la Universidad de Oriente. *SABER, Revista multidisciplinaria de la Universidad de Oriente*, 23(2), pp. 147-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739446008>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea S.A.
- Martínez, M. (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: acciones desde una visión sistémica. Constructo por la parte de la Organización Psicoeducativa Tacho en el marco del proyecto “Escuela de Brazos Abiertos”. *Educación*, 24(2), 169-186. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1330>
- Martínez, M. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo? Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), pp. 441-455. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225010>
- Marulanda, E. y Sánchez, A. (2021). En mi aula sí se puede: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación-REXE*, 20(44), pp. 331-349. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Mayo, L., Cueto, S. y Arregui, P. (2015). *Políticas de Inclusión Educativa*. Consejo Nacional de Educación, (39), pp. 6-12. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2011235/boletin-cne-opina-39.pdf.pdf>
- Mayo, M. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/243375/Mayo.pdf?sequence=1>

- Mieles, M, et al. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), pp. 195-225. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072012000200010&lng=en&tlng=es.
- Ministerio de Educación. (2010). *Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>
- Muñoz, J. (2011). Función docente y sociedad. Límites y oportunidades del maestro. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, pp. 385-400. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_30
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *La declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales* [conferencia]. En actas de la Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales acceso y calidad (pp. 1-48). Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all* [manual]. Material educativo para público general. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2014). *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. [manual]. Material educativo para público general. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%2013.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la Educación: cumplir nuestros compromisos* [libro]. Material educativo para público general. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2019). *Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina: una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios*. 2013-2019, 19, pp. 01-47. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375583?posInSet=1&queryId=f68fc871-0c31-4537-852c-13482195990f>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). *Inclusión y educación en tiempos de post-pandemia: ponencias del Foro Regional de Política Educativa 2020* [conferencia]. En actas de la

- Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales acceso y calidad pp. 44-61. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2021). Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación, 3(2), pp. 1-9. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011) . *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palma, K. (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria. *Innovaciones Educativas*, 19(27), pp. 41-54. <https://doi.org/10.22458/ie.v19i27.1954>
- Pascual, M., García, M. y Vásquez, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica*, (53), pp. 01-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-011)
- Paz, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la educación*, 32(1), pp. 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174727>
- Paz, C. y Barahona, E. (2020) Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de investigación educativa*, 4(2), pp. 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*, (29), 203–222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), pp. 123-144. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>
- Quintero, J. y Osorio, M. (2018). Discapacidad, diversidad e inclusión: concepciones de fonoaudiólogos que trabajan en educación inclusiva. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 36(3), 52-59. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v36n3a06>
- Quiroz, M. (2017). Del duelo a la pérdida ambigua: un análisis sobre el duelo tras la presencia de discapacidad en hijos y/o hijas. *Revista electrónica de educación especial y familia* (1), pp. 74-85.

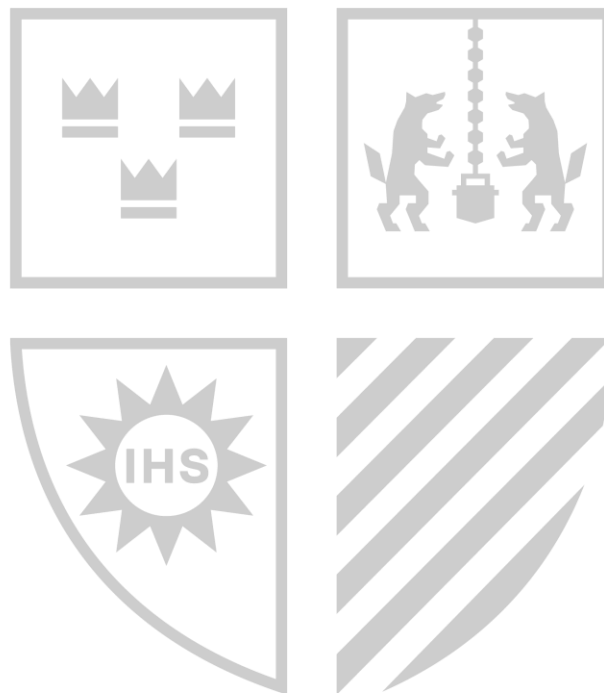
- Rico, M. y Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), pp. 77-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14070424004>
- Rodríguez, A. et al. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez, D. y Jurado, C. (2022). Representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la discapacidad intelectual. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 10(2), <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3610/2212>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, J. (1999) *Metodología de investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Rodríguez, J., y Solís, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 07-20. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Rojas, F. Sandoval, L. y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21056>
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>
- Saavedra, M., Hernández, A. y Ortega, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III concurso nacional experiencias exitosas en educación inclusiva– 2010* [Tesis de posgrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Simari, M. (2021). *El desafío de la Inclusión Educativa. Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia* [tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica Argentina, Mendoza.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 25-42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Sukkyung, Y. (2019). Teacher's Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea. *Sustainability*, (11), pp. 1-12. 1489; <https://doi:10.3390/su11051489>
- Tárraga, R. et al. (2022). Concepciones docentes sobre educación inclusiva. Diferencias entre etapas educativas. *Opción: revista de Ciencias Humanas y Sociales*. (98), pp. 44-62 <https://doi.org/10.5281/zenodo.7348025>
- Tárraga, R., Grau, C y Peiratz, J. (2012). Creencias sobre la educación inclusiva de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria. En B. Vigo y J.

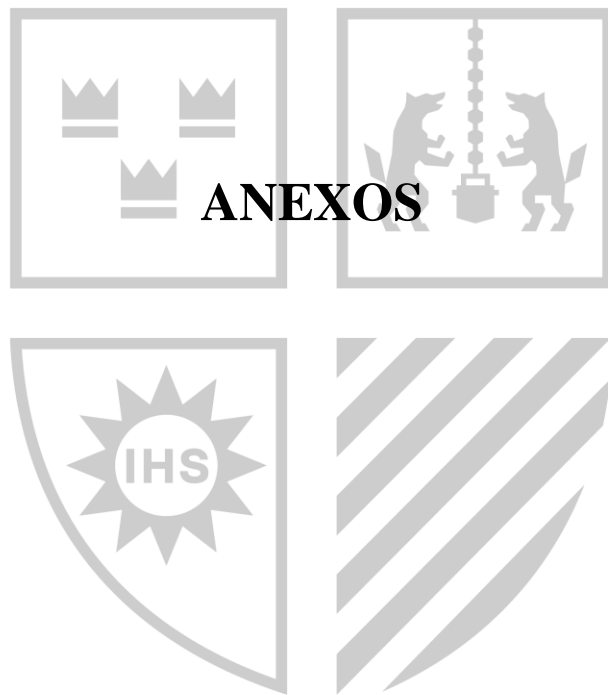
Soriano (coords). *Educación Inclusiva: desafíos y respuestas creativas* (pp. 315-327). Universidad de Zaragoza.

Vexler, I. (2004). *Informe sobre la Educación Peruana: situación y perspectivas* [conferencia]. En actas de la Conferencia Internacional de Educación, 47th (pp. 1-19). Ginebra, Suiza: Ministerio de Educación.

Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicap children and young people*. HMSO.

Woolfolk, A., Davis, H. & Pape, S. (2009) Teacher Knowledge and Beliefs, in Alexander, P y Winne, P (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-736). Routledge. <https://doi/10.4324/9780203874790.ch31>





ANEXO °1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado para Participantes de Trabajo de Campo¹

La presente actividad es conducida por Alejandra Zavala Quispe de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en el marco del curso de Seminario de Tesis II. El objetivo de esta entrevista es indagar acerca de las creencias docentes sobre Educación en el nivel preescolar de una institución privada de Lima Metropolitana

Si usted accede a participar en esta actividad, se le pedirá responder preguntas en *una entrevista*, lo que le tomará aproximadamente 70 minutos de su tiempo.

La información que se recoja será confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los del curso. Sus respuestas serán identificadas con un código y por lo tanto, serán anónimas.

Su participación en esta actividad es voluntaria y puede dejar de participar en el momento que desee sin que esto lo perjudique de ninguna forma. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Adicionalmente, si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al estudiante o de no responderla.

Si tiene preguntas adicionales sobre su participación en esta actividad o quisiera acceder a los resultados de esta, puede contactar a Gabriela Gutiérrez Muñoz al correo gabriela.gutierrez@uarm.pe o al teléfono 7195990 anexo 117

Desde ya le agradecemos su participación.

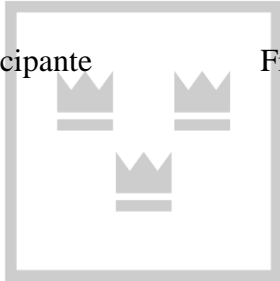


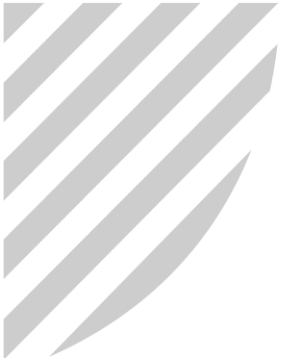
Acepto participar voluntariamente en esta actividad a cargo de estudiantes de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. He sido informado(a) del objetivo, duración y otras características de la actividad.

¹Formato entregado a cada participante de esta investigación

Reconozco que mi participación es voluntaria y que la información que yo provea en el curso de esta actividad es confidencial.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gabriela Gutiérrez Muñoz al correo gabriela.gutierrez@uarm.pe o al teléfono 7195990 anexo 117.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta actividad cuando haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo y teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante		Firma del Participante		Fecha
				

ANEXO N°2: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevista semi estructurada

Datos sobre la docente

1. Nombre
2. Sexo
3. Edad
4. Lugar de trabajo
5. Años de experiencia
6. Lugar de residencia
7. Fecha de nacimiento
8. ¿Ha llevado algún curso sobre Educación Inclusiva como parte de la malla curricular de su institución educativa?
9. ¿Ha llevado algún curso de especialización o capacitación sobre Educación Inclusiva? ¿Cuáles? ¿En qué institución? ¿Cuándo?

Preguntas principales

1. ¿Qué piensa de usted como docente?
2. ¿Qué entiende por Educación Inclusiva?
3. ¿Qué entiende por Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidad?
4. Cuénteme acerca de su experiencia con alumnos inclusivos en el aula, ¿cómo fue?
5. ¿Qué piensa sobre incluir a alumnos con NEE y/o discapacidad en un aula regular?
6. ¿Cómo cree que su formación ha influido en el entendimiento sobre la Educación Inclusiva?

- ¿Considera que su formación universitaria le ayudó a comprender sobre la EI?
¿De qué manera?

- ¿Cree que su formación complementaria le ha ayudado a entender mejor sobre la EI? ¿De qué manera?

7. ¿Qué acciones se deberían tomar al contar con un alumno inclusivo en el aula?

- ¿Cuál consideras que es tu rol como docente en una situación de inclusión?

- ¿Qué adaptaciones consideras que se deben realizar al momento de incluir a un alumno con NEE o discapacidad?

8. ¿Qué consideraciones te generan los otros agentes involucrados (familia e instituciones)? (Importancia de la participación de estos otros agentes)

