



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**

**Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios  
de la carrera de educación primaria**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología

Educacional que presenta la bachiller:

Katherine Dayana Britto Gonzales

Asesora: María Isabel La Rosa Cormack

Lima – Perú

2018

## **Agradecimientos**

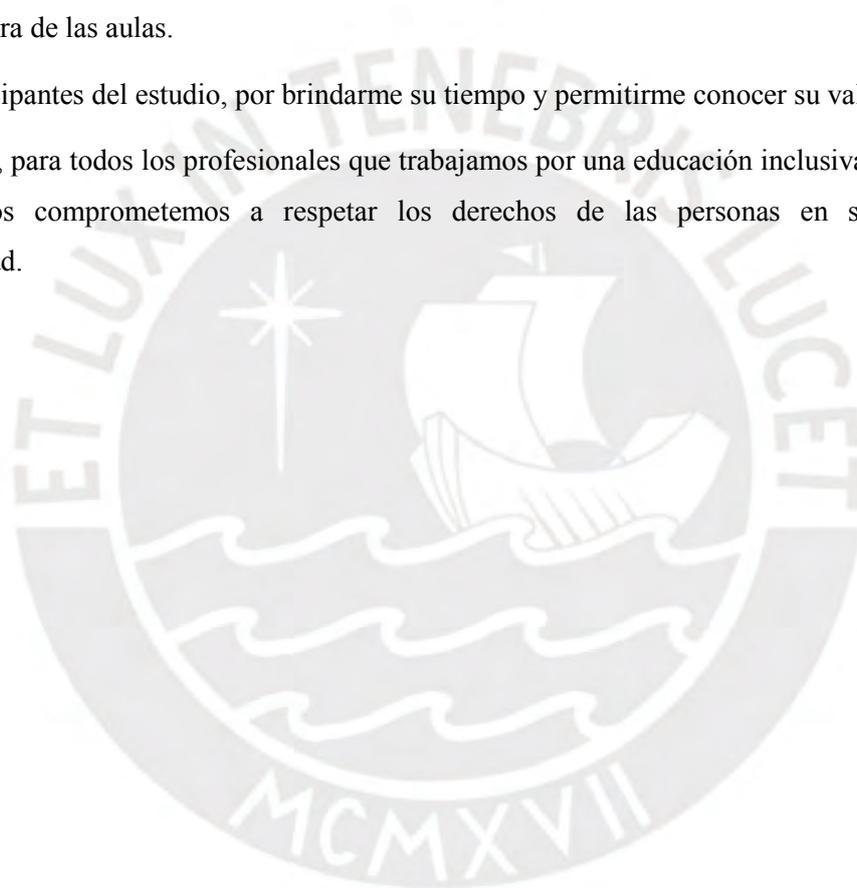
A mis padres Jorge y Gladys, por darme la valiosa oportunidad de estudiar Psicología Educacional, por confiar en mis capacidades y brindarme su apoyo y cariño en este camino.

A mi hermano Jorge, por ser mi ejemplo a seguir, mi compañero incondicional en todo momento y enseñarme a perseverar.

A María Isabel La Rosa, por ser mi profesora de pregrado, mi asesora de tesis, por darme la oportunidad de trabajar juntas y por seguir enseñándome a ser una gran profesional y una mejor persona fuera de las aulas.

A los participantes del estudio, por brindarme su tiempo y permitirme conocer su valiosa labor.

Finalmente, para todos los profesionales que trabajamos por una educación inclusiva de calidad, quienes nos comprometemos a respetar los derechos de las personas en situación de discapacidad.



## Resumen

El objetivo de la presente investigación es explorar las concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de universitarios de la carrera de educación primaria en una universidad privada de Lima. Para ello, se realizó una investigación bajo un enfoque cualitativo, y se entrevistó a cinco participantes, usando como técnica de recolección de información las entrevistas a profundidad, en base a una guía semi-estructurada. Como criterios de inclusión, se consideró que los participantes lleven un curso de educación inclusiva y se encuentren en el último ciclo de su carrera realizando prácticas pre-profesionales. Los resultados principales evidencian que las concepciones y creencias docentes son resultado de la interacción entre su formación docente, su experiencia previa, y su experiencia en la práctica pre-profesional. En cuanto a su formación en pregrado en cursos sobre educación inclusiva, consideran que es insuficiente y con escaso abordaje práctico; la experiencia en las prácticas pre-profesionales, presenta varias dificultades para lograr una inclusión de calidad, ya que los estudiantes con necesidades educativas especiales están siendo segregados; y por último, solo dos participantes han tenido una experiencia previa significativa que les ha permitido cambiar sus creencias y concepciones sobre la educación inclusiva. Por último, la mayoría de participantes presenta creencias y concepciones sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas al modelo médico de discapacidad y todos se muestran en desacuerdo con la normativa de inclusión, ya que no cuentan con un apoyo especializado de parte del sistema educativo.

*Palabras claves:* Concepciones y creencias docentes, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, formación docente, normativa de inclusión

## Abstract

The objective of this research is to explore primary education university students' conceptions and beliefs regarding inclusive education in a private university in Lima. Thus, the current study was made under a qualitative approach and 5 participants were interviewed, using deep interviews based on a semi-structural guidance as an information gathering technic. The criteria to choose the participants were: they must have taken an inclusive education course and they must be in the last cycle of their careers, performing pre-professional practices at schools. Main results showed that the teacher conceptions and beliefs' are the result of the interaction between their teacher training, previous experience, and experience in pre-professional practices at schools. In regard to inclusive education teacher training, they consider it is insufficient and theoretical only; the experience in pre-professional practices at schools has a lot of trouble in order to achieve a quality inclusion since students with special needs are being segregated and, by last, only two students have had meaningful experiences and this allowed them to change their conceptions and beliefs. Therefore, most of the students have conceptions and beliefs about students with special educational needs associated with the medical approach of disability. Finally, most of the students disagree with the normative of inclusion, because they don't have specialized support from the educational community.

*Key words:* teachers' conceptions and beliefs, inclusive education, educational needs, teacher training, inclusion rules

## Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Método .....	15
Participantes .....	15
Técnicas de recolección de información .....	16
Procedimiento.....	17
Análisis de información.....	19
Resultados y discusión .....	21
Conclusiones .....	41
Referencias bibliográficas .....	45
Anexo A: Cuestionario.....	54
Anexo B: Guía de Entrevista.....	55
Anexo C: Consentimiento informado.....	56

## Introducción

El acceso a la educación es un derecho humano fundamental ya que permite que los miembros de la sociedad participen en un espacio democrático, siendo no solo un fin en sí mismo, sino un medio que posibilita el ejercicio de otros derechos (Tomasevski, 2001). Por ello, el sistema educativo debe garantizar que todos los miembros de la sociedad, sin excepción, accedan a una educación de calidad, con el fin de promover su autonomía, independencia y participación en la sociedad (Juárez, Comboni y Garnicke, 2010). Sin embargo, a lo largo de los años, las personas con discapacidad han sido excluidas del sistema educativo, entre varios factores, debido a una falta de políticas inclusivas, financiación, servicios y accesibilidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011).

La concepción sobre el término discapacidad ha evolucionado a lo largo del tiempo, en función de las características de un determinado contexto histórico y social, desde concepciones relativas al castigo o enfermedad; hasta las concepciones más recientes donde se considera que el término discapacidad es el resultado de la interacción entre la persona con deficiencia y las barreras de la sociedad (por ejemplo, una infraestructura inaccesible o las actitudes negativas de las personas), de esta manera, evitando su participación plena y efectiva, como lo menciona la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad en el año 2006. Por ello, las concepciones actuales consideran que la persona tiene discapacidad en la medida que la sociedad no se adapte a sus necesidades específicas (Verdugo, 2011).

Entre los hitos históricos que marcan esta evolución, desde el modelo médico, en la antigüedad, las personas con discapacidad eran rechazadas de la sociedad. Como evidencia de ello, en Grecia, la sociedad espartana arrojaba a los niños con retraso mental desde un monte (Puig de la Bellacasa 1992, citado en Parra, 2010). Este modelo es considerado como el modelo de la prescindencia, ya que se creía que las personas con discapacidad no contribuían a las necesidades de la comunidad, son consecuencia de un castigo divino o se les consideraba como objetos de compasión (Palacios, 2008).

En Francia, se crearon las primeras escuelas de educación especial para personas con discapacidad. Si bien ya no eran excluidas de la sociedad y del sistema educativo, aún eran consideradas débiles mentales y se establecían jerarquías en función de la

capacidad mental (Ortiz 1989, citado en Arnaiz, 2003). En ese sentido, este modelo denominado rehabilitador consideraba que las personas con discapacidad pueden estar incluidas en la sociedad, en la medida que se les normalice y se oculte su supuesto déficit.

De manera paulatina, se transformó el concepto de educación especial por el de integración, ya que se consideraba que las personas con discapacidad tienen el derecho de estar integradas en instituciones educativas regulares. Aunque esto representó un avance favorable en la concepción sobre la discapacidad, aún se consideraba que las personas con discapacidad tenían la responsabilidad de adaptarse a la sociedad (Palacios, 2008).

A partir del informe de Warnock en el año 1978 y de la Declaración de Salamanca en el 1994, se criticó la necesidad de convertir a las personas con discapacidad en normales y, por el contrario, se enfatizó en la importancia de aceptar sus diferencias, brindándoles servicios que potencialicen sus capacidades. En ese sentido, se eliminaron las categorías discriminatorias para otorgarle el nombre de necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). Por consiguiente, la educación integrativa se transformó en una educación inclusiva, que considera que la sociedad y el sistema educativo deben adaptarse a las necesidades de sus estudiantes para asegurar una educación de calidad, a través de diversos ajustes razonables (Palacios, 2008), asimismo, elaborar políticas inclusivas para que los estudiantes no sean apartados del ejercicio legítimo de su derecho a la educación (Constantino, 2015).

Como se ha analizado, si bien los cambios que se han producido en la concepción de la educación inclusiva han sido paulatinos, se han logrado debido a una mejor comprensión de las necesidades de los estudiantes y para contribuir con su desarrollo y respetar sus diferencias. No obstante, para asegurar que dichos cambios se lleven a la práctica, se han dado importantes avances en el campo legal y normativo. Así, en el Perú, en el año 1971, se promulgó la Ley General de Educación N° 19326 que ubicó la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, encargada de formular las políticas y orientaciones técnico-pedagógicas para los estudiantes con discapacidad. En los años 90, con la asistencia técnica de la UNESCO, se crearon los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), los cuales funcionaban de manera

independiente, reformulando planes, programas y proyectos con un enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo.

Posteriormente, en el año 2003, se incluyó en el artículo 8 de la Ley General de Educación N° 28044 que, dentro de los principios fundamentales de la educación, se considere un enfoque que promueva la equidad y la inclusión. Además, en el artículo 9, se postula que uno de los fines de la educación peruana es “contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística”.

En el año 2012 se promulgó la Ley General de la persona con Discapacidad (Ley N° 29973), que señala que las personas con discapacidad deben acceder a la educación, a un trabajo, a servicios de salud, entre otros, con el fin de alcanzar su desarrollo e integración social, económica y cultural. Para ello, dentro del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, se encuentra adscrito el Consejo Nacional para la integración de la persona con Discapacidad (CONADIS), el cual basa su accionar en la ley para promover que las instituciones incorporen en sus planes un enfoque inclusivo, generando así un entorno propicio, accesible y equitativo. Asimismo, el estado peruano estableció, mediante el Decreto Supremo 026-033-ED desde el año 2003 hasta el 2012, como La Década de la Educación Inclusiva y desde el año 2007 hasta el 2016 como El Decenio de las personas con Discapacidad en el Perú.

En el año 2006, el Ministerio de Educación creó dentro del viceministerio de Gestión Pedagógica, la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE), hoy en día, reemplazada por la Dirección Nacional de Educación Básica Especial (DEBE), la cual coordina, orienta, supervisa y evalúa la aplicación del enfoque inclusivo en las instituciones educativas básicas regulares. Cabe resaltar que la Educación Básica Especial, si bien contempla una atención complementaria y personalizada para las personas con discapacidad moderada o severa, se imparte con miras a su inclusión posterior en aulas regulares.

Este proceso de inclusión se realiza con colaboración de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) para brindar un asesoramiento especializado a los docentes, estudiantes con discapacidad, sus familias y en general, a la comunidad educativa y la sociedad. Adicionalmente, desde el año 2008,

se han estipulado normas directivas de matrícula para asegurar que las instituciones educativas adopten medidas necesarias para incluir a estudiantes con discapacidad. La norma legal del año 2016 (MINEDU, 2016) especifica que las instituciones educativas regulares tanto públicas como privadas podrían asignar un mínimo de dos vacantes y facilitar la matrícula para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

En cuanto a las obligaciones en materia de educación inclusiva, se consideran cuatro componentes que buscan garantizar los derechos esenciales: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad. La disponibilidad consiste en que haya un número suficiente de instituciones educativas en las que se implementa la educación inclusiva, crear servicios especializados (SAANEE) y asegurar la distribución de materiales para los estudiantes. La accesibilidad conlleva garantizar que los estudiantes accedan a instituciones educativas básicas regulares sin discriminación, asegurando las condiciones de accesibilidad física. La aceptabilidad significa garantizar una educación de calidad a través de la capacitación docente permanente, promover la participación de los padres y asegurar que las SAANEE funcionen adecuadamente. Por último, la adaptabilidad consiste en garantizar la permanencia de estos estudiantes a través de las adaptaciones curriculares y metodológicas (Defensoría del Pueblo, 2012).

No obstante, si bien se ha promulgado leyes y aprobado normativas que protegen a las personas con discapacidad y promueven su inclusión al ámbito educativo, esto no es suficiente para facilitar el proceso de inclusión en las instituciones educativas básicas regulares del Perú. En el informe sobre la Década de la Educación Inclusiva se reportó que hasta el año 2011 hubo 370 163 personas con discapacidad en edad escolar, de las cuales el 23% fueron excluidas del sistema. Según la Encuesta Nacional de Hogares (Instituto Nacional de Estadística, 2015) de un total de 137 604 personas con discapacidad en edad escolar, un 25% aproximadamente fueron excluidas del sistema.

Se encuestó a 24 directores del SAANEE provenientes de Cusco, Cajamarca y Lima para conocer su apreciación sobre los avances de la educación inclusiva en el país y como resultado, 83,3% de participantes reportaron que la actitud de los docentes es regular o mala. Los directores, en general, perciben que los docentes aceptan con temor a los estudiantes, no saben cómo actuar y que no se sienten preparados para este desafío. También se reporta que el 71% de los directores de los SAANEE encuestados,

expresaron que los docentes esperan que los estudiantes con discapacidad solo se integren socialmente y logren aprendizajes sencillos. Por último, se señala que la formación docente no aborda con consistencia este tema y que la segunda especialización no es suficiente para la demanda (Tovar, 2013).

En el año 2014, hubo 57 422 estudiantes con discapacidad leve y moderada matriculados en Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Técnica Productiva (ETP). De dichos estudiantes, solo 10 520 (1,47%) estaban siendo atendidos por el SAANEE, evidenciando una posible falta de formación de dichos servicios para la implementación de la educación inclusiva (Consejo Nacional de Educación, 2015).

Luego de abordar la evolución histórica que ha tenido la educación inclusiva y las condiciones del contexto actual, resulta fundamental considerar que las causas de la discapacidad no provienen de la persona, considerada desde el modelo de la prescindencia y el modelo médico como vulnerable, carente de autonomía o deficiente. Por el contrario, desde el modelo social, las causas de la discapacidad provienen de la sociedad, que no presta los servicios adecuados para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad se tomen en cuenta, además, como menciona Cuenca (2014), las personas con discapacidad tienen que ser valoradas como el resto de personas con discapacidad, ya que también aportan a las necesidades de la comunidad. En ese sentido, es importante respetar su condición de personas que, en ciertos aspectos, son diferentes a la media.

De acuerdo con el modelo social, los estudiantes con necesidades educativas especiales, son aquellos que requieren atención y apoyo especializado de parte del sistema educativo para potencializar sus habilidades (Aizencang y Bendersky 2013). En el Perú, la normativa para la matrícula caracteriza a los estudiantes con necesidades educativas especiales de la siguiente manera: estudiantes con discapacidad sensorial (asociadas al área auditiva o visual), cognitiva (procesamiento de información más lento), psicosocial (tendencia a aislarse del entorno) y motora (movilización) (Foro Educativo, 2007).

El objetivo de la inclusión de estos estudiantes en instituciones educativas ordinarias no consiste en homogeneizar las diferencias, sino en reconocer y valorar la diversidad como factor de enriquecimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003) y de esta

manera, atender a todos los estudiantes que forman parte de la comunidad educativa, tanto aquellos con necesidades educativas especiales como los que no poseen estas necesidades (Calderón, 2012). De este modo, se promueve la equidad en las condiciones de aprendizaje para todos, con el fin de que potencialicen sus habilidades (Calvo, 2013). Cabe resaltar, que este proceso es multidimensional y depende de distintos componentes del sistema educativo: formación del profesorado, dirección escolar, financiación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre otros (Muntaner, 2013).

Dentro del proceso de educación inclusiva, es necesario que la comunidad educativa comparta una filosofía particular, que defienda el trato justo e igualitario (Murillo y Muñoz-Repisa, 2002), y promueva espacios de socialización donde se comparta y conviva con personas con características distintas, logrando reconocer al otro como parte de la comunidad (Calderón, 2012). Por consiguiente, los agentes educativos, es decir, docentes, directivos, especialistas, padres de familia y estudiantes tienen una importante función en este proceso, ya que deben comprometerse y participar de manera conjunta y constante para remover las barreras y diseñar estrategias que respondan a las necesidades especiales del alumnado (Aizencang y Bendersky, 2013).

En este contexto, el docente tiene un rol fundamental como guía y orientador, ya que se encarga de monitorear el proceso de socialización e inter-aprendizaje entre los estudiantes, asimismo, promoviendo la tolerancia y el respeto a la diversidad (Arnaiz, 2003). Del mismo modo, interactúa de manera constante con los otros agentes educativos para facilitar el proceso de inclusión en el aula. Para lograrlo es necesario garantizar la formación de docentes críticos y reflexivos (Barrio, 2008), de modo que sean sensibles a las necesidades de un aula inclusiva y a las características particulares de los estudiantes.

No obstante, cuando las prácticas docentes se enfocan en un modelo tradicional, los docentes brindan un discurso universal a todos sus estudiantes, sin considerar sus características particulares (Ainscow, 2001) y muestran una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009). Se trata de una educación basada en la competitividad, el mérito y la selección, que considera la diversidad como motivo de discriminación o exclusión (Sánchez, 2013). Estas prácticas son coincidentes con la concepción de la discapacidad del modelo de la prescindencia o

el modelo rehabilitador, donde el problema radica únicamente en la condición de la persona.

En cambio, cuando las prácticas docentes están orientadas a un enfoque centrado en las necesidades del estudiante, el docente considera la importancia del contexto y los recursos con el que interactúa el estudiante, a favor de su desarrollo personal e integral (Wells, 2001). En ese sentido, el docente prioriza el apoyo del entorno para que el estudiante alcance las metas estipuladas y utiliza una metodología de enseñanza personalizada, centrada en las necesidades de los estudiantes, donde se les da la posibilidad de desarrollar valores, actitudes y conocimientos (Marchesi y Martín 2014).

Esto requiere de un currículo inclusivo, abierto y flexible que responda a las diferencias individuales de los estudiantes y de su contexto (Connell, 1997). Por eso, dicho currículo debe sustentarse en la experiencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales para ir construyendo, a través de una estrategia proactiva, una propuesta de enseñanza-aprendizaje que responda a sus necesidades reales (Sánchez, 2013). Por consiguiente, Muntaner (2013) sustenta que el docente debe promover tres principios: que todos los estudiantes estén presentes en distintas experiencias de aprendizaje (principio de presencia), que todos participen en dichas actividades (principio de participación) y, por último, que todos progresen y cumplan objetivos específicos (principio de progreso).

Sin embargo, en la actualidad aún se mantienen elementos de la educación tradicional, donde se prioriza el campo intelectual obviando el desarrollo integral, la construcción individual del conocimiento y la dimensión social. Por consiguiente, se imparte una educación teórica sin ofrecer a los estudiantes oportunidades reales de experimentación, generando que el estudiante no aprenda a ser autónomo, independiente y autorregulado (Segovia y Beltrán, 1998). En este contexto, uno de los problemas que refiere la literatura es que los docentes presentan dificultades para centrarse en los recursos de los estudiantes, ya que emplean una enseñanza transmisora frontal (UNICEF, 2001), por ejemplo, pueden presentar dificultades para adaptar materiales educativos a las necesidades de los estudiantes y para utilizarlos de manera eficiente.

De acuerdo a lo anterior, uno de los aspectos que obstaculiza la implementación de la educación inclusiva se refiere a la práctica del docente tradicional y su dificultad para conceptualizar e implementar el modelo social de la discapacidad. Por ello, es

importante profundizar en el pensamiento docente para conocer aquellos aspectos que afectan la puesta en práctica de una educación inclusiva. Al respecto, algunos autores como Woolfolk, Davis y Pope (2009) consideran que la enseñanza de los estudiantes está influida por las creencias y concepciones de los docentes con respecto a los procesos de aprendizaje, socialización y desarrollo de los estudiantes, y que estas creencias se relacionan directamente con su experiencia y sus prácticas pedagógicas.

En ese sentido, las concepciones y creencias docentes son estructuras mentales que se entrelazan con la propia experiencia e influyen en la realidad escolar. A su vez, se constituyen como referentes sobre los que los docentes organizan su práctica pedagógica y toman decisiones que podrían tener incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Prieto y Contreras, 2008).

Con respecto a las concepciones docentes, Thompson (1992), menciona que son estructuras mentales generales, esencialmente de naturaleza cognitiva, que abarcan creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, entre otros, que influyen tanto en la percepción como en el razonamiento. Las concepciones pueden ser flexibles o dinámicas, por lo tanto, están abiertas a la evaluación y al examen crítico, siendo mejor definidas y ligadas a la razón (Nespor, 2006).

Por su parte, las creencias docentes suelen ser sustentaciones implícitas que las personas generan para poder interpretar situaciones y orientar su comportamiento (Pajares, 1992), las cuales presentan componentes cognitivos, afectivos y comportamentales (Rokeach, 1968, citado por Pajares, 1992), se construyen a partir de experiencias previas y procesos de socialización (Lasley, 1980), y pueden formarse por casualidad, por eventos o experiencias pasadas y significativas, fuentes de transmisión cultural, etc. (Nespor, 1987).

Las creencias docentes pueden basarse en la experiencia previa personal como estudiante, ya que le han conducido a desarrollar formas de pensar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, se pueden basar en su bagaje de conocimientos aprendidos durante su formación inicial como docente (Richardson, citado en Woolfolk, et al., 2009). O también, como explica Nespor (1987), el docente podría haber experimentado episodios críticos o experiencias tempranas como aprendiz u observador, que hayan influido en sus prácticas actuales.

A diferencia de las concepciones, muchas veces las creencias docentes son conocimientos poco conscientes y elaborados a nivel particular, por lo tanto, no se fundamentan bajo la racionalidad, sino en base a sentimientos, experiencias propias o ausencia de conocimientos sobre un tema. Es por ese motivo, que las creencias son más consistentes y duraderas que las concepciones (Pajares, 1992); sin embargo, dependerá del grado de receptividad, flexibilidad y aperturismo del docente (Cooney, 1998).

Es por este motivo, que la mayoría de autores antes referidos consideran que el constructo creencias presenta una carga afectiva significativa relacionada con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción. Así, las creencias pueden mostrar aspectos afectivos de la personalidad del docente (Kiely, Lauterbach y Benedict, 2014).

Para identificar y analizar las concepciones y creencias, se debe realizar inferencias desde la conducta y prestar atención a las verbalizaciones e intenciones de la persona (Ponte, 1999). Por ello, el análisis de la práctica docente no solo debe estar basado en la observación de acciones puntuales, sino también en la profundización en sus concepciones y creencias, pues estas evolucionan con el tiempo e influyen en sus actitudes y conductas dentro del aula (Bruning, Schraw y Norby, 2012).

Cabe resaltar que los docentes también pueden manejar conocimientos explícitos sobre el deber ser de su rol docente; sin embargo, si sus concepciones o creencias no son coherentes con dichos conocimientos, pueden sustituirlos e inclusive evidenciarlo de manera contraria en la práctica pedagógica (Catalán, 2011).

Con respecto a la educación inclusiva, las concepciones y creencias docentes se encuentran asociadas con diferentes factores como: el soporte de la comunidad educativa, las características individuales del docente, incluyendo su formación profesional, y las características particulares del estudiante incluido (Kiely, et al., 2014). Como se ha mencionado, el soporte de la comunidad educativa es un factor determinante en lo que piensan y creen los docentes, ya que dependerá de sus condiciones de trabajo, los apoyos con los que cuenta para implementar innovaciones, las redes de apoyo, la carga de trabajo, las remuneraciones, entre otros (Ávalos, 2010).

Como explica Lambe (2011), la falta de interés de los docentes y la falta de experiencia, espacios de reflexión y formación en temas de inclusión y discapacidad puede influir de manera considerable en cómo se enseña a los estudiantes con dichas

necesidades. Además, ya que la etapa de formación inicial del profesorado es uno de los periodos más críticos en el proceso de aprender a enseñar, las concepciones y creencias actúan como condicionantes del éxito o fracaso de este aprendizaje y del posterior desarrollo profesional (Van der Schaaf, Stooking y Verloop, 2008), se fomentan prejuicios y estereotipos que obstaculizarían el proceso de inclusión (Colmenero y Pegalajar 2015), generando bajas expectativas sobre el desarrollo de los estudiantes (López, 2012)

Para Avramidis, Bayliss y Burden (2000), algunos docentes podrían transformar sus creencias y actitudes hacia la inclusión si adquirieran experiencias significativas con estudiantes que tengan necesidades educativas especiales, y a que tendrían una actitud positiva y mayores expectativas sobre el desarrollo de sus estudiantes. No obstante, como las creencias se forman en edad temprana y pueden perpetuarse aun cuando la razón, el tiempo o la experiencia escolar originen contradicción, podrían ser difíciles de cambiar.

Si bien existen escasos estudios sobre las concepciones y creencias docentes acerca de la educación inclusiva que permitan conocer las dificultades que se presentan en su puesta en práctica, a continuación, se reseñan aquellos que resultan pertinentes para ilustrar la problemática.

En una investigación realizada por Garnicke (2011), se exploró, bajo un enfoque cualitativo, las representaciones sociales sobre la educación inclusiva en una comunidad educativa de México y se reportó que había una falta de colaboración entre los agentes educativos de dicha institución, una concepción incierta acerca de la educación inclusiva ya que únicamente enfatizaban en los estudiantes con discapacidad, y una baja satisfacción en las capacitaciones docentes porque a pesar de encontrar material disponible en línea, estas no coincidían con su práctica diaria.

En otra investigación realizada por Villalobos (2012), se exploró, a través de un cuestionario, las actitudes de 248 docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en 29 escuelas de Santiago de Chile. Se reportó que los docentes tienen menor disposición para incluir a estudiantes con discapacidad intelectual ya que estos estudiantes presentan problemas de conducta, menor disposición para participar en actividades grupales y menor desempeño académico. También reportan dificultades para incluir a estudiantes con discapacidad auditiva, pues necesitan mayor preparación

para manejar el lenguaje de señas. Esta investigación presentó como conclusión, que las expectativas de los docentes tenían una incidencia importante en sus prácticas pedagógicas las cuales se veían interferidas por la falta de capacitación docente.

Por su parte, Choza (2012) estudió las percepciones sobre la educación inclusiva de 12 docentes, con y sin experiencia previa de trabajo, en instituciones educativas privadas de Lima, a través de entrevistas a profundidad. Entre las percepciones positivas, los docentes consideran que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas básicas regulares permitía que ellos potencialicen su aprendizaje, se integren y se respeten las diferencias. Asimismo, se considera que los padres ocupan un rol fundamental en este proceso cuando se muestran activos y cooperan con los docentes. Entre las percepciones negativas, los docentes refirieron que los padres también pueden ser un obstáculo cuando se muestran pasivos o no participan en dicho proceso, ya que no establecen compromisos y más bien promueven situaciones conflictivas. Los docentes también refieren que los estudiantes regulares manifiestan un trato injusto ya que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben un apoyo especializado y mayor atención que ellos, lo cual dificulta el proceso de inclusión.

El estudio realizado por Saavedra, Hernández y Ortega (2014) tuvo como objetivo analizar los factores intervinientes en la práctica docente inclusiva en los dos casos ganadores del III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010. Para ello, contrastaron los discursos y las prácticas de los docentes y actores involucrados, a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula, pruebas de conocimiento y revisión de documentos. A manera de conclusión, se reportó la importancia de fortalecer la actitud positiva del docente para educar a personas con discapacidad. Este fortalecimiento se ha dado a través de las experiencias previas, la capacitación en la temática de educación inclusiva y el reconocimiento de sus beneficios. Del mismo modo, ha permitido que tomen conciencia de los derechos educativos de los estudiantes y perciban la diversidad como enriquecedora de la experiencia enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en la investigación también se identificaron condiciones que limitaron el éxito del proceso educativo como la deficiencia en competencias pedagógicas, bajas metas de aprendizaje, asociación de la discapacidad con logros

únicamente sociales y que algunos docentes no han interiorizado el enfoque social de la discapacidad. Esto se evidenció en la inconsistencia entre el discurso y la práctica pedagógica, pues recurrían a prácticas tradicionales y homogenizaban las estrategias y técnicas sin diferenciar las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a estudios sobre concepciones y creencias de docentes, Muñoz (2008) explora las creencias sobre educación inclusiva de 12 docentes de educación inicial y primaria en España, a través de un abordaje cualitativo. Como resultado, se reporta que los docentes conceptualizan la educación inclusiva desde un modelo de segregación, es considerada como una reforma de la educación especial y la diversidad es vista negativamente. De Almeida y Alberte (2009), a través de un estudio cuantitativo con 165 docentes en Portugal, también reporta que los docentes tienen concepciones diversas sobre qué es la inclusión y que hay una inadecuada formación inicial docente. Por ello, se requiere que los docentes participen en cursos de formación para que puedan tener un mayor interés y sensibilidad hacia sus estudiantes con necesidades educativas especiales.

A continuación, se presentarán algunos estudios que analizan las concepciones y creencias sobre la educación inclusiva en universitarios de la carrera de educación. Un estudio realizado a 239 estudiantes universitarios estadounidenses, evidencia que llevar un curso sobre inclusión no es suficiente para que las concepciones docentes cambien de manera significativa ya que, a pesar de llevar el curso, consideran que no tienen habilidades para incluir a estudiantes con discapacidad (Pruitt, Miller y Snyder, 2003).

Otro estudio de enfoque mixto realizado con 86 estudiantes universitarios de educación en Botswana, reporta que la mayoría está interesada en aprender a elaborar currículos diferenciados, adaptar materiales, identificar los progresos académicos de sus estudiantes y manejar los problemas de conducta y solo una minoría manifestó que también era importante la cooperación con la comunidad educativa en el proceso de educación inclusiva, para favorecer el proceso de inclusión. Por último, en cuanto a la formación docente, priorizaron una tutoría personalizada que se adecúe a su contexto escolar, en vez de talleres o seminarios sobre educación inclusiva con contenido teórico general (Mangope y Mukhopadhyay, 2015).

Como se ha visto hasta aquí, la educación inclusiva es un proceso que permite que todos los estudiantes, independientemente de sus características, condiciones y

necesidades educativas, tengan el derecho de acceder a una educación de calidad dentro de un aula básica regular; del mismo modo, que participen, convivan y haya un progreso significativo en cuanto a su desarrollo personal, social y académico. Si bien en el Perú existe un avance en el marco legal para promover prácticas inclusivas en el contexto educativo, esto no ha sido suficiente, ya que en los últimos años se ha reportado una tasa baja de inclusión. Por ejemplo, en el año 2015, se reportó que el porcentaje de instituciones educativas con nivel primaria que han incluido a un estudiante con discapacidad, es del 23.4%, y contando con el apoyo de la SAANE, es de 31.7% en Lima metropolitana y 29.8% en Lima provincia (Estadística de la Calidad Educativa, 2015).

Adicionalmente, se reporta que uno de los principales obstáculos para la educación inclusiva, además de la relación entre concepciones y creencias docentes con su práctica pedagógica, es la formación insuficiente de dichos docentes. En el informe de la Defensoría del Pueblo (2012), de una muestra de 50 universidades, solo 6 tenían asignaturas relativas a la educación inclusiva en los currículos de formación docente, lo cual evidencia la falta de docentes preparados para trabajar con estudiantes con discapacidad.

Como es claro, en base a la información presentada, el docente cumple un rol fundamental en este proceso y las investigaciones expuestas anteriormente han evidenciado las diferentes creencias, concepciones, actitudes, posturas y percepciones docentes y cómo estas influyen significativamente en su práctica pedagógica. Esta práctica podría basarse en el respeto a las necesidades del estudiante o, por el contrario, en un modelo homogéneo y tradicional donde estos estudiantes con necesidades educativas no son realmente incluidos. Por consiguiente, resulta valioso profundizar en el pensamiento docente, sin embargo, existen escasas investigaciones que evidencien las concepciones y creencias docentes sobre la educación inclusiva en el país, de modo que a partir de ellas se logre identificar la ruta para propiciar los procesos de cambio y mejora de las prácticas educativas.

Desde la psicología educativa, es indispensable asesorar y trabajar de manera colaborativa con los docentes, generando espacios de reflexión orientados a la promoción y valoración de la diversidad. Como menciona Forns (1994), el psicólogo educativo apoya en la elaboración de planes de desarrollo individual para los estudiantes

y en la adecuación del currículo, lo cual favorece y optimiza el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Así como es importante la intervención individual, el psicólogo educativo también debe alcanzar una comprensión interdisciplinaria y compleja sobre la educación inclusiva (Barraza, 2015). Esto permite que oriente la reflexión e intervención conjunta de los actores de la comunidad educativa, con la finalidad de asegurar que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciban una educación de calidad.

Es por ello, que el presente trabajo de investigación tiene como objetivo explorar las concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de docentes en formación del nivel Primaria de una universidad privada de Lima.





## Método

### Participantes

Se seleccionó a los participantes a través de un muestreo de tipo intencional, la cual estuvo conformada por 5 estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria de una institución de educación superior privada de Lima. Se usó como criterios de inclusión, que dichos estudiantes hubieran llevado el curso de educación inclusiva en su plan de estudios, se encontraran realizando sus prácticas pre-profesionales y aceptaran participar voluntariamente en el estudio.

Los entrevistados fueron 4 mujeres y 1 hombre con un rango de edad entre 22 y 27 años. Todos los participantes habían llevado el curso obligatorio de educación inclusiva y cuatro de ellos también llevaron cursos electivos sobre temas afines. Solo una participante llevó el curso de educación inclusiva en otra universidad fuera del país, lo cual fue convalidado por la universidad. Los participantes se encontraban realizando sus prácticas pre-profesionales, tres de ellos en instituciones educativas privadas y dos en instituciones educativas públicas. En cuanto a su experiencia previa, dos de los participantes han tenido contacto cercano con personas con necesidades educativas especiales antes de iniciar sus prácticas pre-profesionales y una participante ha llevado una capacitación alusiva a la educación inclusiva. Por último, cuatro de los participantes han enseñado al menos a un estudiante con necesidades educativas especiales en su práctica pre-profesional.

Con cada participante se aplicó un protocolo de consentimiento informado, basado en los componentes éticos de la investigación, donde se considera el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de retiro del estudio en caso así lo decidan, la protección de la confidencialidad sobre la identidad de los participantes y de la información proporcionada, así como el acceso a los resultados globales del estudio (Ver anexo A). Para asegurar la confidencialidad de los participantes, se le asignó a cada uno de ellos un código de identificación constituido por dos elementos, la letra P de participante y un número en función del orden en la secuencia de las entrevistas; por ejemplo: P1.

## **Técnicas de recolección de información**

Para abordar el objetivo del estudio se seleccionaron dos técnicas de recolección de información: el cuestionario y la entrevista.

### **Cuestionario**

El cuestionario se aplicó antes de la entrevista para caracterizar a los participantes y conocer su experiencia previa. Se preguntó sobre: la edad, sexo, ciclo de estudios, institución en la que realiza sus prácticas pre-profesional, cursos sobre educación inclusiva que ha llevado dentro y fuera de su formación docente, si ha asistido a capacitaciones sobre educación inclusiva y si ha tenido experiencia previa de trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales (Ver anexo B).

### **Entrevista**

Con respecto a la entrevista, se decidió realizar una entrevista a profundidad dado que es un encuentro presencial con los participantes para conocer y comprender los acontecimientos, experiencias y situaciones desde sus propias palabras (Anguera, 1988). Para llevar a cabo las entrevistas, se construyó una guía semiestructurada basada en 4 preguntas abiertas y generales (Ver anexo C). Para profundizar sobre las concepciones y creencias de los participantes y cumplir con el objetivo de la investigación, se consideraron los siguientes aspectos: la experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales, la formación docente sobre educación inclusiva en el pregrado y la experiencia en la práctica pre-profesional con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para conocer la experiencia previa del participante, se empezó con la siguiente pregunta: ¿Ha tenido alguna experiencia personal con una persona con habilidades diferentes o necesidades educativas especiales? En esta pregunta se exploraba cómo había sido su experiencia con personas con discapacidad, ya sea en el contexto laboral, educativo o personal. Asimismo, se toma en consideración el término que utiliza el participante para referirse a las personas con discapacidad.

Con el fin de conocer la formación docente sobre educación inclusiva en el pregrado, se hizo la siguiente pregunta: ¿en qué consistió tu formación docente sobre la educación inclusiva?, en la cual se indagaba si hubo cursos dentro de su plan de estudios que hayan tratado sobre esta temática y cómo se abordaban, tanto de la

perspectiva teórica como práctica. Del mismo modo, si el participante menciona que lo aprendido en los cursos no resultó suficiente, se le preguntaba sobre sus expectativas sobre los cursos que abordan la temática de educación inclusiva.

Para conocer la experiencia en las prácticas pre-profesional con estudiantes con necesidades educativas especiales, se preguntó lo siguiente: ¿cuál consideras que es tu rol como docente en el proceso de educación inclusiva? En esta pregunta se indagaba cuáles eran los recursos que necesita en su aula para incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales, además, cuál es el rol de otros agentes educativos en este proceso.

Por último, se preguntó ¿qué es para ti la educación inclusiva?, lo cual permitía explorar qué significa para los participantes que un estudiante esté incluido y quiénes serían los estudiantes incluidos. Del mismo modo, se consultó si estaba de acuerdo con incluir a estos estudiantes a un aula regular y qué piensa sobre la normativa nacional. Cabe resaltar que durante la entrevista, se prestó atención a sus concepciones y creencias, con el fin de profundizar en su manera de pensar y relacionarlo con su experiencia y formación en la temática.

### **Procedimiento**

El presente estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo y presenta un enfoque fenomenológico, que consiste en la exploración de la esencia de la experiencia humana, es decir, en sus experiencias, opiniones, significados, etc., para comprender cómo percibe cierto fenómeno (Creswell, 2013).

A continuación, se describen las tres fases del estudio: inicial, piloto y de aplicación.

Fase inicial: Se elaboró el cuestionario y la guía de entrevista considerando la bibliografía revisada y el objetivo de la investigación. Luego de ello, se realizó una convocatoria abierta para contactar a un estudiante egresado de educación primaria, con el fin de que fuera el participante para el piloto de la investigación y validar la guía de entrevista. Se le explicó el objetivo de la investigación y aceptó ser entrevistado de manera voluntaria. Después, se realizó el contacto con la coordinadora de primaria de una universidad privada para tener acceso a la lista de participantes que cumplieran con los criterios de inclusión antes mencionados. Por último, se contactó

con los siete estudiantes mediante un correo electrónico, para explicarles el objetivo de la investigación e invitarlos a participar de manera voluntaria.

Fase piloto: La entrevista piloto sirvió para verificar la pertinencia de las preguntas elaboradas como parte de la guía de entrevista y a partir de ello, determinar la necesidad de hacer ajustes y mejoras en la misma. Cabe resaltar, que se aplicó un protocolo de consentimiento informado donde se le pidió la autorización para que la entrevista fuera grabada y posteriormente transcrita solo para fines académicos. Seguidamente, se aplicó el cuestionario y a continuación, se desarrolló la entrevista a profundidad a partir de la guía semi-estructurada descrita anteriormente. Finalizado este momento, se realizó la transcripción de la entrevista para posteriormente analizar la información. A partir del análisis realizado se tomó la decisión de modificar, en la secuencia de la guía de entrevista, la ubicación de la pregunta ¿qué es la educación inclusiva?, pues generó resistencia y dificultad para ser contestada. También se valoró positivamente iniciar la entrevista indagando sobre la experiencia previa de los participantes con personas con necesidades educativas especiales, como una manera de facilitar el involucramiento en la entrevista y la elaboración de ideas.

Fase aplicación: De los siete estudiantes invitados a participar en la investigación, cinco de ellos respondieron y aceptaron colaborar. Ya que la comunicación fue a través de correo electrónico, los participantes contestaron ante la invitación después de una o dos semanas. A todos se les brindó la facilidad de escoger la fecha, horario y lugar para realizar la entrevista, sin embargo, fue difícil coordinar un horario ya que los participantes se encontraban desarrollando el curso de seminario de tesis y realizando sus prácticas pre-profesionales. Cuatro participantes optaron por responder a la entrevista en las instalaciones de la universidad, para lo cual se reservaron ambientes cerrados, con iluminación óptima y sin ruido para su comodidad. Una participante solicitó realizarla fuera de la universidad y para ello, se consiguió un lugar cercano que fuera cerrado, cómodo y sin exceso de ruido. La duración de las entrevistas fue de 70 minutos aproximadamente y el trabajo de campo duró aproximadamente un mes.

Dentro de los criterios de rigor empleados, además de brindarles información adecuada sobre la investigación a través del consentimiento informado, todos los participantes fueron tratados de manera equitativa durante la aplicación de las entrevistas, respetando sus respuestas y siendo empáticos en determinadas situaciones. Además, algunos participantes se mostraron preocupados por sus prácticas pedagógicas

en educación inclusiva; por lo tanto, al finalizar la entrevista se les proporcionó información de contactos para que soliciten la ayuda pertinente. Finalizada la sustentación de la presente investigación, se realizará una devolución de resultados tanto a los participantes como a las autoridades de la Facultad de Educación, con la finalidad de que los resultados de la investigación contribuyan a la mejora de la formación inicial de sus estudiantes.

### **Análisis de información**

Luego de la transcripción de los audios de las entrevistas, se procedió a realizar una codificación abierta de cada entrevista, en base a la información significativa que brindaron los participantes sobre sus creencias y concepciones respecto a la educación inclusiva, así como sobre los elementos más trascendentes y repetitivos de sus respuestas. Luego de ello, los códigos fueron agrupados en categorías más amplias, de modo que favoreciera la integración de la información. Después, se revisaron las categorías junto a la asesora de tesis, con el fin de seleccionar las categorías más significativas y establecer la lógica y organización de los resultados. Además, se realizó el cruce entre la información recopilada sobre los participantes a partir del cuestionario y de la entrevista. Para el análisis correspondiente, se utilizó como apoyo el programa Atlas.Ti 7.0 y el programa Excel.



## Resultados y discusión

El objetivo de la presente investigación es explorar las concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria. Los resultados se presentan organizados en los siguientes apartados: concepciones y creencias sobre la educación inclusiva, la normativa legal, las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el rol docente en el proceso de educación inclusiva, la formación docente y por último la experiencia previa en los participantes. Cabe señalar, que en algunos de estos apartados se presenta un mayor énfasis de concepciones y creencias, en función de las respuestas de los participantes.

### Sobre la educación inclusiva

En el presente apartado, se presentarán las concepciones que manifiestan los participantes respecto a la educación inclusiva. En ese sentido, ellos reportan que la educación inclusiva implica que los estudiantes con necesidades educativas especiales convivan con los demás compañeros regulares (P1, P4, P5), estén presentes en el aula (P1, P4) y participen de las actividades escolares (P2). Adicionalmente, dos participantes consideran que un aula inclusiva beneficia a todos los estudiantes ya que tendrán mayor apertura para interactuar con personas con necesidades educativas especiales (P1, P5). Solo una participante considera que la educación inclusiva es un derecho, ya que todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades, deben acceder a la educación regular (P1). A continuación, se ilustran algunas citas:

*P1: “Es el convivir, el retarse a sí mismo y ver como tus compañeros están avanzando y cómo tú misma puedes hacerlo, el interactuar y socializar con todos...” (Educación inclusiva, convivencia)*

*P1: “Creo que inclusión es un tema muy amplio porque abarca inclusión de personas con discapacidad, para etnias, minorías, colectivos, etcétera, LGTBI, es súper amplio... En la escuela inclusiva están todos, como en la realidad”. (Educación inclusiva, presencia)*

*P2: “Un espacio donde cada uno hace lo que le interesa, cada uno trabaja, juega, construye, elabora las cosas con lo que tiene en la mano y bajo una premisa. Yo creo que ese sería un aula*

*inclusiva, donde cada uno aprende de manera distinta y diferentes ritmos”. (Educación inclusiva, participación)*

*P5: “Mi sueño es que en mi aula todos sepan idioma sordomudo. En un futuro uno de mis estudiantes pueda ser médico y ya lo sabe, puede ayudar, eso despierta mucho la sensibilidad de los niños... Y no solo se lo van a encontrar en un aula, sino también en un café, en un restaurante, caminando, y van a pensar “ah tuve un amiguito así” entonces le van a hablar...Los niños pueden aprender, les puede servir en un futuro”. (Educación inclusiva, beneficio).*

*P1: “Para mí educación inclusiva es un estilo de vida, es un ejercicio pleno de los derechos no solo de las personas con discapacidad sino de todos los humanos, de todas las personas...es un derecho de la persona de ser tratada en las mismas condiciones que otra... la escuela es para todos”. (Educación inclusiva, derecho)*

En función de las respuestas de los participantes, se han identificado diversas concepciones en base a sus conocimientos formales, por ejemplo, que los estudiantes con necesidades educativas deben estar presentes en un aula regular (principio de presencia), deben participar dentro de las actividades escolares (principio de participación) y deben convivir con otros estudiantes. Del mismo modo, se considera que todos los estudiantes sin excepción tienen derecho a la educación.

Sin embargo, ningún participante ha reportado que la educación inclusiva implica que estos estudiantes progresen en relación a su desempeño académico e integral y amplíen sus oportunidades de aprendizaje (principio de progreso), tal como lo menciona Muntaner (2013). En ese sentido, dentro de los referentes a los que acuden los participantes para tomar decisiones sobre el proceso de inclusión, no estarían asegurando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Además de las concepciones, se ha identificado una creencia cuando una participante menciona su interés en que sus estudiantes aprendan lengua de señas para que se comuniquen de manera efectiva con personas sordas en un ambiente profesional. Como señala Rojas (2014), las creencias se caracterizan por su componente afectivo que en este caso, se presenta a manera de expectativa.

## Sobre la normativa de educación inclusiva en el Perú

Si bien los participantes han resaltado los beneficios de la educación inclusiva, cuando se les pregunta sobre la normativa de educación inclusiva en el contexto nacional todos se muestran en desacuerdo. Al profundizar sobre sus argumentos, consideran que el estudiante con necesidades educativas especiales está segregado en el aula regular (P2, P3, P4, P5), también reportan que desconocen las funciones del SAANEE, por lo tanto, no reciben un apoyo especializado para el proceso de inclusión (P1, P2, P4, P5) y por último, consideran que los docentes no están lo suficientemente preparados para enseñar a estos estudiantes (P1, P2, P3). A continuación, se ilustran algunas citas:

*P1: “Entonces, el Estado se ha lanzado a obligar a hacer educación inclusiva, ha promulgado una ley sin haber preparado capital humano, infraestructura, las condiciones mínimas para que esa ley se pueda implementar, entonces ha sido una ley gaseosa”. (Desacuerdo con la normativa)*

*P2: “Yo lo veo como un engaño que el niño esté en el aula con los demás cuando al final está sentado sin hacer nada. Debería haber una atención especial para él nada más”. (Desacuerdo con la normativa)*

*P3: “Para mí la educación inclusiva es muy difícil se habla mucho de ese tema, se ha vuelto muy cliché, llevarlo a la práctica es muy difícil... Cuando se habla de la educación inclusiva se dice que en todos los países se trabaja la educación inclusiva, entonces para estar a la moda, también trabajo”. (Desacuerdo con la normativa)*

*P4: “El caso que estoy trabajando ahorita hay niños con necesidades de dislexia, dislalia, y ese niño está olvidado... las maestras ni están preparadas porque como es un colegio de apoyo social, son maestras del estado... simplemente dejan aislados a esos niños” (Desacuerdo con la normativa, estudiantes con NEE segregados)*

*P2: “Había un colegio donde la profesora me decía que los jueves viene la señorita de la SAANE y yo le decía quién era y me dijo que era una señorita del ministerio que apoya a los docentes y trabajan con los niños especiales, les ayuda a hacer clases, los refuerza y es lo único que sé, específicamente no sé qué hacen, pero llega al salón apoya a la profesora para que nivelen a los niños especiales” (Desacuerdo con la normativa, desconocimiento del SAANEE).*

*P3: “El caso que tiene visión baja, al colegio asiste una profesora que es del SAANEE, es un centro especializado en ese tipo de problemas. Entonces, cada semana viene a hacerle un control al niño, en cambio al otro niño (con posible retardo mental) nadie viene a hacer su control”. (Desacuerdo con la normativa, apoyo insuficiente del SAANEE).*

*P3: “Me parece fatal tanto para el maestro como para el niño. El maestro porque no sabe cómo afrontar esto y lo estamos perjudicando, para el niño no lo estamos apoyando como debe ser, no está recibiendo la educación que realmente merece y necesita como cualquier otro niño, porque estos niños son olvidados y ya. Simplemente lo pongo en mi salón para decir que soy inclusiva pero el niño no recibe lo que necesita”. (Desacuerdo con la normativa, docentes sin preparación).*

Como se ha podido evidenciar, los participantes han reportado sus argumentos en contra de la normativa de inclusión en base a sus experiencias como practicantes pre-profesionales en instituciones educativas inclusivas. También reportan que no reciben un apoyo especializado de la SAANEE y que desconocen cuáles son sus funciones. Cabe resaltar que solo una participante ha contado con el apoyo del SAANEE, sin embargo, esta ayuda ha sido parcial ya que la especialista ha atendido solo un caso de dos en el aula.

Al abordar sobre la normativa, no se han identificado concepciones, sino más bien creencias, las cuales podrían estar formada por su experiencia significativa (Nespor, 1987) y no necesariamente fundamentarse en la racionalidad (Pajares, 1992) cuando se menciona que la educación inclusiva es un engaño ya que el estudiante con necesidades educativas especiales no puede aprender en un aula de educación básica regular. Debido a esta sustentación implícita, el docente principal y el practicante no logran generar oportunidades para que este estudiante alcance logros académicos, caso contrario, lo segregan de las actividades escolares al considerarlo incapaz de lograr los objetivos planteados para su respectivo año escolar.

Por otro lado, lo que reporta los participantes coinciden con estudios anteriores ya que a pesar de que el SAANEE es el servicio encargado de brindar una asesoría personalizada a los directivos, docentes y estudiantes, los participantes desconocen sus funciones o no han contado con un apoyo pertinente. Como se evidencia en los estudios de Tovar (2013), el porcentaje de instituciones educativas de nivel primaria que han incluido a un estudiante con discapacidad con ayuda del SAANEE, es de un 31.7% en

Lima metropolitana y 29.8% en Lima provincia, lo cual no representa una cobertura mayoritaria.

Por consiguiente, es indispensable que los docentes en formación tengan conocimiento sobre el servicio que brinda el SAANEE como el aporte para su labor docente. En el caso que esta ayuda no resulte eficiente, las propias instituciones tienen la responsabilidad y el compromiso de promover espacios de capacitación para los docentes con la ayuda de especialistas en el tema, los psicólogos de la institución y los miembros de la comunidad educativa. Esto aseguraría que los docentes puedan contar con un apoyo constante, absolver sus dudas y, en la medida de lo posible, que no existan vacíos en la información.

Debido a que se ha evidenciado creencias que obstaculizan la puesta en práctica de la normativa, además, que los participantes no cuentan con un apoyo especializado de parte del SAANEE, es indispensable que desde el estado se diseñe una política nacional de educación inclusiva, en la cual se planteen objetivos claros y un protocolo de acción que pueda orientar a la comunidad educativa, sobre todo a los docentes. En paralelo, como refiere Echeita (2008), la comunidad educativa debe definir en cada caso específico qué significa inclusión en función al contexto, historia, cultura escolar, condicionantes, etc.

#### Sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales

En el presente apartado se reportarán las concepciones y creencias de los participantes sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. Como parte de los casos reportados, se presentan casos sobre estudiantes con discapacidad motora (parálisis cerebral), visual (baja visión), cognitiva (síndrome de Down, discapacidad cognitiva leve sin diagnóstico) y trastornos del neurodesarrollo (autismo). Asimismo, como parte de otras necesidades educativas, una docente ha reportado un caso de un estudiante con problemas de aprendizaje (dislexia).

Por un lado, los participantes resaltan las potencialidades de los estudiantes con discapacidad, por ejemplo una participante considera que los estudiantes con necesidades educativas ejercen las mismas funciones que los otros estudiantes, sin embargo, usan sus propios recursos personales (P1) y otra participante menciona que todos los estudiantes tienen necesidades educativas, ya que todos tenemos distintas formas de aprender (P5). A continuación, se ilustran algunas citas:

*P1: “Yo encontré un nuevo término que me gustó bastante “discapacidad funcional” que habla como las personas se desempeñan para realizar ciertas funciones... Ellos aprenden igual que nosotros, se desenvuelven igual que nosotros y hasta están más capacitados que nosotros... Mis estudiantes que están en sillas de ruedas cumplen la misma función de transportarse, pero en la silla de ruedas o en muletas, mientras que nosotros lo hacemos de pie, de distintas formas... o yo leo con la vista o codifico los códigos, las letras, pero mi amigo invidente lo hace braille y está cumpliendo la misma función, codificando o leyendo un mensaje”. (Estudiantes con NEE, desarrollo con distintos recursos)*

*P5: “Lo que pasa es que se les incluye a los estudiantes con alguna necesidad educativa en el aula, pero en realidad todos los estudiantes tienen algún tipo de necesidad... Todas las personas de alguna manera tenemos formas diferentes para aprender y a eso se le llama inclusión, es algo que tenemos que trabajar los docentes de distintas formas, atender a personas con asperger, autismo” (Estudiantes con NEE, todos tienen una necesidad).*

Caso contrario, otros participantes se basan en las limitaciones de los estudiantes con discapacidad, en ese sentido, han resaltado que no confían en estos estudiantes, ya que no aprenden al ritmo de los estudiantes sin discapacidad aparente (P2, P3, P4), no pueden alcanzar logros académicos, sino únicamente sociales (P2, P4) y que son agresivos (P4, P5).

Al consultar si había diferencias en enseñar a estudiantes con distintas discapacidades, algunos participantes reportan que es más difícil enseñar a un estudiante con discapacidad cognitiva ya que el estudiante no logra aprender contenidos (P3, P4), mientras otra participante menciona que es complejo enseñar a estudiantes con discapacidad visual ya que si el estudiante no tiene la capacidad de ver, no logrará consolidar el aprendizaje (P2). Por último, otras participantes resaltan que se presta mayor atención a los estudiantes con problemas de conducta que a los estudiantes con algún tipo de discapacidad (P4, P5). A continuación, se ilustran algunas citas:

*P2: “Los directores te piden que cumplas ciertos objetivos para pasar de año, lo cual no está mal porque todos los niños deben llegar a cierta meta como población estándar... tampoco los puedes dejar así nada más. Por esa presión no confían en que los niños (con necesidades educativas especiales) pueden avanzar a un propio ritmo porque no avanzan al ritmo de lo que te piden a fin de bimestre... y no puedes dejarlo atrás trabajando libremente” (Estudiantes con NEE, no se desarrollan como los estudiantes regulares).*

P2: *“No creo en verdad que un niño esté en un aula con los demás, en la cuestión social tal vez sí, pero a la vez hay otros espacios donde puedes socializar con los mismos niños, pero con respecto a la cuestión académica, no va lograr eso, porque están colocando metas que no van a poder alcanzar al final y quizá yo lo veo como un engaño que el niño esté en el aula con los demás cuando al final está sentado sin hacer nada” (Estudiantes con NEE, solo logros sociales)*

P4: *“En la hora del recreo había un niño que justo se acerca y me empieza a preguntar a mí, cómo me llamo, mi cumpleaños, y seguía insistente. Sonó la campana y los niños sabían que tenían que irse a sus aulas, pero él seguía ahí, se acercaba cada vez más, entonces nosotras no sabíamos que hacer. Por mi mente pasaba de que se me iba a ir encima, de que capaz me hace algo, estaba sola y las profesoras no estaban ahí entonces me preguntaba ¿y ahora? ¿qué hago? No sabíamos el niño cómo iba a reaccionar, capaz que le decíamos ve a tu aula y se pone terco o reacciona mal... Ver esa realidad, me dio un poco de miedo” (Estudiantes con NEE, agresivos)*

P4: *“Bueno, él (estudiante con posible retraso cognitivo) copia la pizarra y estamos con él, pero el (estudiante) de visión baja avanza más rápido comprende más rápido, en cambio el otro es más lento, más retardado...no llega a aprender” (Estudiantes con NEE, dificultades con estudiantes con discapacidad cognitiva).*

P2: *“Creo que justamente (discapacidad visual) es una de las necesidades más complicadas de trabajar porque los niños no pueden ver y gran parte de la educación entra por los ojos, al menos eso creo” (Estudiantes con NEE, dificultades con estudiantes con discapacidad visual).*

P5: *“De repente por un niño que presenta problemas conductuales pasa desapercibido un niño que nunca habla, no se mueve, no te mira, está callado. Me ha pasado que estoy más pendiente de los que gritan y se mueven que no veo a los que están callados, que los que necesitan ayuda” (estudiantes con NEE, mayor atención a problemas de conducta).*

Como se ha evidenciado anteriormente, los participantes presentan concepciones basadas tanto en el modelo social como en el modelo médico de la discapacidad. En relación al modelo social, se conceptualiza la diversidad como un factor positivo. Por ejemplo, una participante, basada en sus conocimientos formales, alude al término “diversidad funcional”, el cual ha investigado por interés propio. En ese sentido, autores como Romañach y Lobato (2005) plantean que si bien hay estudiantes diferentes desde el punto de vista físico, pueden realizar las mismas tareas de maneras distintas, algunas veces con ayuda de terceras personas. De la misma manera, otra participante considera

que los docentes tienen el compromiso de enseñar a los estudiantes con discapacidad, pese a que puedan presentar un ritmo de aprendizaje particular.

En relación a las concepciones basadas en el modelo médico, otros participantes mencionan que la diversidad del alumnado genera un impacto negativo en un aula regular. Los resultados coinciden con estudios anteriores, demostrando que los docentes creen que los estudiantes con necesidades educativas especiales solo alcanzan logros sociales (Tovar, 2013; Saavedra, et al., 2014), que los docentes están más enfocados en atender a estudiantes con problemas de conducta (Mangope y Mukhopadhyay, 2015) y que hay una menor disposición de atender a estudiantes con discapacidad cognitiva, ya que consideran que presenta un bajo rendimiento académico (Villalobos, 2012).

Dentro del análisis de las concepciones, también se han identificado diversas creencias, por ejemplo, que los participantes no confían en los logros académicos de los estudiantes con discapacidad, la cual coincide con la creencia que se manifestó en el apartado anterior respecto a que estos estudiantes no logran aprender. Además de ello, en este caso también consideran que su proceso de aprendizaje presenta un ritmo pausado a comparación de los demás estudiantes, por lo cual estarían mostrando una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos (Terigi, et al., 2009), sin considerar las características particulares de sus estudiantes. Adicionalmente, mencionan que los estudiantes con discapacidad no logran aprender ya que no pueden decodificar información por la vista, sin tomar en consideración que pueden aprender a través de otros sentidos. Tal como menciona Wells (2001), el docente debe promover el desarrollo y aprendizaje del estudiante considerando la importancia del contexto y ofreciéndole diversos recursos con los que pueda interactuar.

Como se ha podido evidenciar, ambas creencias no se fundamentan necesariamente bajo una lógica, sino aluden a un dato o suposición provenientes de posibles vacíos en la información. No obstante, como menciona Cooney (1998), para cambiar este tipo de creencias dependerá del grado de receptividad y flexibilidad de los participantes.

Del mismo modo, cuando se reporta que los estudiantes con discapacidad son agresivos, se evidencia una creencia ligada a la interacción de tres componentes: el cognitivo, al asumir que estos estudiantes son agresivos, el afectivo, debido a que se

experimenta temor y el comportamental, al no interactuar con el estudiante por temor a una agresión (Rokeach, 1968, citado por Pajares, 1992). En el caso de esta creencia, presenta una connotación afectiva y valorativa, ya que proviene de una experiencia pasada significativa del participante.

A partir del análisis de las diversas concepciones y creencias sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales, se resalta que los docentes han fomentado prejuicios y estereotipos que obstaculizan el proceso de inclusión lo cual coincide con estudios anteriores (López, 2012; Colmenero y Pegalajar, 2015). Cabe resaltar, que los participantes tienen bajas expectativas sobre el desarrollo académico de estos estudiantes, por lo tanto, solo promueven que el estudiante alcance logros sociales, mas no aprendizajes significativos.

Debido a que los participantes podrían no ser conscientes de sus concepciones y creencias, es indispensable que cuenten con espacios de reflexión que les permita reconocer y modificarlas, por ejemplo, Gonzales-Gil, Martin Pastor, Poy y Jenaro (2016) proponen espacios de formación y reflexión con especialistas en temas de inclusión. Adicionalmente, Mangope y Mukhopadhyay (2015) proponen que los docentes reciban tutorías personalizadas que se adecúe a su contexto escolar, con la finalidad de que no solo reciban un contenido teórico general.

#### Sobre el rol docente

En el presente apartado se analizará sobre el rol del docente en formación en un aula inclusiva. Para esto, se reportará cuáles son las demandas docentes para enseñar en un aula inclusiva y según su experiencia, cuáles son las dificultades que se han presentado en el proceso de inclusión en sus prácticas pre-profesionales.

En relación con las demandas para el docente en el aula inclusiva, los participantes mencionan exigencias que consideran necesarias para desplegar su rol como docentes. Para empezar, todos los participantes han mencionado que un recurso principal es la enseñanza de manera diferenciada a los estudiantes con necesidades educativas, por ejemplo, adaptar materiales, elaborar una programación diferenciada o brindar un tiempo extra para que los estudiantes desarrollen las actividades.

También consideran que el docente debe tener interés para investigar acerca de las necesidades que presentan sus estudiantes (P1, P3, P4, P5), que la comunidad

educativa conformada por el director, los especialistas, los padres, los psicólogos, etc., debe apoyarlos en dicho proceso (P1, P2, P3) y que el docente debe promover el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción (P1, P2). A continuación se presentan algunas citas:

*P3: “Para trabajar la inclusión hay que hacer dos tipos de programación: una donde se trabaja con todos los niños, y otra para los niños con necesidades especiales” (Apoyo especializado, programación)*

*P1: “Si bien ella habla el inglés muy bien, su nivel comunicativo es distinto a los demás compañeros, entonces ella hace una actividad más concreta con tarjetas de palabras, con figuras, para que ella también se enganche con el tema” (Apoyo especializado, material adaptado)*

*P5: “Con este niño con asperger yo dicto la clase y él está, tocándome y eso me corta, pero necesita que yo esté ahí.... Entonces, dicto un rato, les digo a los chicos que hagan algo y luego me voy con él” (Apoyo especializado, brindar un tiempo extra)*

*P3: “Me da mucho deseo de querer conocer más... He estado investigando un poquito más sobre dislexia, buscando fichas... entonces como me genera motivación conocer un poco más este mundo nuevo, al menos para nosotros es un mundo nuevo” (Recursos docentes, investigar)*

*P3: “Para que una educación sea inclusiva, debe ser un trabajo en colaboración de los padres, de las autoridades del colegio, de personas especialistas, psicólogos... es un trabajo de todos, no que tú como docente seas el único responsable, sino que todos nos comprometamos al mismo fin... porque un docente no es un superhéroe, entonces necesita de apoyo”. (Recursos docentes, cooperación con la comunidad educativa)*

*P1: “Es generar todas esas condiciones para que todos mis estudiantes, no solo la persona que se dice que tiene discapacidad, puedan desenvolverse, aprender en las mismas condiciones, calidad, mismos temas, cada uno con su demanda cognitiva, pero con las mismas condiciones” (Recursos docentes, promover el aprendizaje de todos los estudiantes)*

Así como los participantes han reportado los recursos necesarios para que un docente en formación enseñe en un aula inclusiva, también han reportado las principales dificultades que se han presentado en el proceso de inclusión, basados en su experiencia en la práctica pre-profesional, como en su formación profesional en el pregrado. En cuanto a su formación profesional, los participantes reconocen, desde su posición como practicantes, que desconocen estrategias para incluir a los estudiantes (P3, P4, P5) y que

carecen de habilidades diagnósticas para identificar si el estudiante tiene una necesidad educativa (P2, P3).

En relación a las dificultades presentadas en su práctica docente, los participantes consideran que los docentes principales del aula tienen una formación tradicional que obstaculiza innovar sus estrategias (P1, P3, P5). Asimismo, los participantes evidencian como obstáculos la falta de apoyo de parte de los padres de familia (P2, P3, P4, P5), de la institución educativa (P3, P4) y la falta de tiempo para enseñar al estudiante con necesidades educativas especiales (P1, P4). Estas razones generan que los participantes sientan límites en su rol como practicantes (P3, P4, P5). A continuación se presentan algunas citas:

*P3: “Como te decía, tengo 31 estudiantes y 18 tienen problemas, conflictos entonces dictar una clase ahí es muy difícil, yo dicto matemáticas y me cuesta muchísimo porque me paso trabajando normas de convivencia media hora y luego dicto mi clase” (dificultades, desconocimiento de estrategias)*

*P2: “En el colegio hablando con otras profesoras me dicen “tal niño tiene algo, yo no sé qué es específicamente, asperger, no sé, pero ese niño tiene algo”, pero cómo hago para llamar a sus papas a una reunión y decirles “tu hijo tiene algo” “tu hijo es raro” no puedo decirle eso... ¿qué pasa si viene un niño con esa necesidad y no pueda identificarlo? tampoco voy a mandarla a la psicóloga y decirle “tiene algo el niño” y tampoco llamar a sus papas, creo que sería algo incómodo” (dificultades, desconocimiento de habilidades diagnósticas)*

*P1: “En el colegio hay personas con más de 30 años en el ejercicio docente, tantos años en lo mismo con pocos incentivos o motivaciones creo que conlleva a buscar algo fácil: repetir y repetir año tras año y no innovan porque para ellos es una actividad mecánica y automatizada” (Dificultades, formación tradicional)*

*P3: “También es un trabajo de dirección, de gestión, los colegios nacionales y del estado no tienen muy buena gestión... No hay un trabajo real, no hay un trabajo que se vea desde arriba, desde la promotora hasta auxiliares, porque hasta ellos cuentan, no hay un trabajo conjunto y eso no va, la educación no avanza” (Dificultades, falta de apoyo de la comunidad educativa)*

*P5: “Te soy muy sincera en el cole los papás no se involucran mucho, solo se preocupan porque les enseñen, les den de almorzar, y listo y es súper contradictorio porque no hay un seguimiento a sus hijos” (Dificultades, falta de apoyo de los padres)*

*P4: “Sufre deletreando y a mí no me alcanza el tiempo porque termina la clase, son la 1 y ya tengo que irme rápido, y a veces me olvido de él porque bueno, el resto de la clase es mucho más que él, entonces mi clase está abocada hacia los demás y él como que, no tanto” (Dificultades, falta de tiempo)*

*P3: “Pero ya no le he dicho que no es solo terapia, sino también dislexia y un tratamiento que tiene que seguir el niño y le comenté a la tutora y no me tomó importancia...Se lo comenté a la mamá y me generó un problema porque la mamá dice “como una señorita luego de meses viene a decirme que mi hijo tiene tal cosa y la tutora no me ha dicho” entonces me hace quedar mal, yo también he dejado mal a la profesora, soy la co-profesora, no la profesora principal” (Dificultades, límites en el rol como practicante)*

A partir de los resultados, no se evidenciaron concepciones relativas al rol docente en la educación inclusiva, sin embargo, es importante analizar cuáles son las demandas y dificultades que impiden la puesta en práctica en aulas regulares. En primer lugar, la mayoría de participantes ha manifestado que deben brindar apoyo especializado a sus estudiantes con discapacidad, sin embargo, reportan que les falta tiempo para adaptar materiales y que si se toma mucho tiempo enseñando de manera personalizada al estudiante con discapacidad, se dejará de lado a los demás estudiantes.

También señalan que se debe promover el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción y, de esta forma, no solo enfocarse en las necesidades específicas que la norma caracteriza, no obstante, desconocen cómo implementar estrategias inclusivas en sus aulas, además, se evidencia una falta de información sobre cuál es el proceso para diagnosticar a un estudiante con necesidades educativas especiales, ya que esta no es una labor que le compete únicamente al docente.

Sumado a ello, los participantes no están contando con un soporte constante de parte de los docentes principales con los cuales trabajan en el aula. Tampoco cuentan con el apoyo de los padres de familia ni de los otros miembros de la comunidad educativa, sobre todo, en el caso de los participantes que practican en colegios públicos.

Considerando estos resultados, para los participantes es fundamental tener una programación abierta y flexible la cual responda a las diferencias individuales de sus estudiantes. No obstante, consideran que les falta tiempo y les preocupa dejar de lado a los demás estudiantes, los cuales son resultados que coinciden con una investigación

anterior (Choza, 2012). A pesar de la falta de tiempo, sería necesario profundizar cuán motivados se sienten para invertir una mayor cantidad de tiempo y cambiar sus prácticas cotidianas, tal como lo refiere Villalobos (2012).

En este caso específico se ha identificado la creencia de un participante cuando menciona que además de no tener tiempo para enseñar de manera personalizada, considera que los demás estudiantes son más importantes que el estudiante con discapacidad. Como se ha reportado en apartados anteriores, nuevamente se hace alusión a la incapacidad para aprender, por consiguiente, se evidencia que esta creencia podría limitar que el docente adopte nuevas perspectivas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes.

Otro resultado fundamental de analizar es que la mayoría de participantes consideran que debe existir un conocimiento específico y único sobre cómo trabajar con estos estudiantes y sus respectivas necesidades educativas especiales. No obstante, esto impide que usen su creatividad y afronten una educación en y para la diversidad. Como menciona Connell (1997), las estrategias de enseñanza se deben construir de manera proactiva con los estudiantes, de este modo, los participantes tomarán en cuenta las necesidades de apoyo específico que requiere el estudiante, además, considerará las condiciones inmersas en el contexto escolar.

Adicionalmente, los participantes desconocen cómo es el proceso para diagnosticar a un estudiante con necesidades educativas especiales, ya que esta labor no le compete únicamente al docente. Como evidencia Guerrero (2011), el futuro docente debe estar formado en técnicas básicas de investigación que le permitan indagar, junto al psicólogo y los especialistas en el tema, sobre las variables tanto personales como contextuales que están limitando el desarrollo integral de los estudiantes del aula. Para lograrlo, se requiere que los docentes no solo se formen desde parámetros técnicos y específicos, sino, considerar los parámetros éticos y morales, con el fin de evitar la desigualdad y promover que todos los estudiantes aprendan sin excepción.

En este caso específico, los docentes principales de aula que trabajan junto a los participantes en el espacio de práctica pre-profesional muestran una mayor sensación de falta de formación y conocimientos acerca del proceso de inclusión, lo cual, ocasiona que los participantes tampoco tengan un modelado positivo. Cabe resaltar, que

posiblemente los docentes principales tengan dificultades para cambiar sus creencias ya que tendrían que adquirir nuevas formas de enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Tal como menciona Pajares (1992), entre más antigua una creencia, hay mayor dificultad para cambiarlas, por esa razón, pueden tener dificultades para cambiar sus prácticas tradicionales, las cuales han mantenido por varios años.

Como menciona Ávalos (2010), el soporte de la comunidad educativa también es un factor determinante en lo que piensan los docentes, ya que dependerá de sus condiciones de trabajo y los apoyos con los que cuenta para implementar innovaciones. En ese sentido, es valioso que la comunidad educativa apoye el proceso de educación inclusiva de manera voluntaria, con la finalidad de que los docentes se sientan respaldados y forme parte de la cultura de trabajo.

Por consiguiente, como parte del rol docente, es fundamental que de manera autónoma busquen toda la ayuda posible para facilitar el aprendizaje de los estudiantes: a través de las autoridades de la institución educativa, las familias, y también de los estudiantes del aula, los cuales no han sido considerados por los participantes en la presente investigación. Incluso no han tomado en consideración que si segregan a los estudiantes con discapacidad, estarían brindando un ejemplo negativo a los demás estudiantes sobre cómo convivir en un espacio diverso.

#### Experiencia previa y formación docente

En el presente apartado se analizará cómo la experiencia previa y la formación docente de los participantes han influenciado en sus concepciones y creencias sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas en instituciones educativas regulares. Como parte final, se reportarán las condiciones que plantean para lograr la educación inclusiva.

En cuanto a la experiencia previa, solo dos participantes han tenido un acercamiento con estudiantes con necesidades educativas especiales en espacios laborales o personales (P1, P5). La participante 1 ha tenido una experiencia previa laboral con un estudiante con parálisis cerebral y una experiencia previa cercana con un amigo con discapacidad visual. En el caso de la participante 5, relata que sus experiencias previas con personas con necesidades educativas especiales asociadas a la

discapacidad, han influido en su motivación para trabajar en educación inclusiva. A continuación, se ilustran las citas:

*PI: “Recuerdo que el primer día de trabajo, me pusieron a cargo de un niño con parálisis cerebral que solo estaba en silla de ruedas y no hablaba, solo hacía sonidos, no me expresaba lo que sentía... yo sentía como si no estuviera aquí, entonces en ese momento pensé que lo mejor hubiese sido que esté muerto, no que esté vivo porque era tan fuerte la discapacidad que yo me puse a pensar, pero este niño es feliz o no es feliz, qué es esta vida para esta persona”. (Experiencia cercana)*

*PI: “Recuerdo que veía antes a mi amigo (invidente) y pensaba pobrecito, lo admiraba mucho, pero de cierta parte decía “pobrecito”. (Experiencia cercana)*

*PI: “Entonces le daba la mazamorra y hacía gestos con mi cara, trataba de buscarle la mirada y me cambió toda la forma de pensar porque el niño me empezó a sonreír, me di cuenta que sí nos podíamos comunicar, que no era lo que yo había pensado que mejor esté muerto, porque empecé a jugar con él... Ese día me arrepentí tanto de haber pensado así, ese día me juré trabajar en educación inclusiva... entonces tuve una experiencia que me ha sensibilizado y yo me he concientizado en el proceso” (Experiencia cercana, cambio de creencias)*

*PI: “Pero ahora es la visión distinta... admiración porque es uno de los primeros de su facultad, ha estado en política universitaria, uf, discuto con él sobre todos los temas, cuando caminamos juntos la que se pierde soy yo, no él, él me guía en la biblioteca donde ir, yo soy la que ve, literalmente, pero él sabe dónde es el lugar donde estamos yendo, me señala con la mano y me dice “ahí es”, a pesar de que no ve, él me lleva... porque a pesar de tener esa dificultad o limitación biológica, no permite que eso sea un obstáculo o impedimento para que pueda realizar lo que hace, tiene un montón de recursos con el cuerpo con el cual se desenvuelve muy bien... Sé que dentro de la universidad la biblioteca le escanea las lecturas, él las lee, las escucha, muy bien mensaje por Facebook, inbox, la computadora la maneja muy bien... y me sorprende que en la calle camino y a pesar que no ve, en la calle grito su nombre y me reconoce... ha desarrollado otros sentidos muchísimo más que cualquier persona común” (Experiencia cercana, cambio de creencias)*

*P5: “Cuando decidí estudiar educación, es porque vi que había niños con necesidades y también porque quería aprender de una manera distinta a la tradicional. Yo decidí estudiar educación porque desde que empecé a dictar catequesis a los 12 años hasta hoy, busco estrategias para que todos mis estudiantes aprendan y se sientan contentos por lo que están aprendiendo, que les pueda servir lo que están aprendiendo conmigo”. (Experiencia cercana, motivación).*

En relación a la formación en pregrado sobre la educación inclusiva, si bien los participantes han llevado el curso de educación inclusiva, todos consideran que es un curso con contenido teórico y escasa parte práctica, además que las intervenciones prácticas no han sido significativas (P2, P3). En relación a la formación continua, solo una participante ha cursado una capacitación externa para atender estudiantes con autismo (P5).

Al consultar sobre sus expectativas para la formación docente en educación inclusiva, y manifestaron que les gustaría conocer experiencias exitosas sobre educación inclusiva (P2), les gustaría tener la experiencia en colegios nacionales (P3) y quisieran llevar por un mayor tiempo los cursos de educación inclusiva en su plan de estudios (P5). A continuación, se ilustran las citas:

*P2: “La verdad con respecto al curso de educación inclusiva e investigación, al final me quedé con muchas dudas con respecto al curso... una de las deficiencias de esos cursos es que enseñaban muchas cosas teóricas, pero a la larga no servían.... no nos enseñaban el acercamiento, como era el trato, que debíamos hacer, las cuestiones curriculares que teníamos que considerar para trabajar con ese niño específicamente y cómo trabajar cada uno de los casos específicos” (Formación en pregrado en educación inclusiva, curso teórico)*

*P5: “Lo que nos da la universidad hay que ponerle más empeño, siempre es la teoría, pero ¿qué hacer cuando estás en aula? ¿Qué hacer con estos niños que necesitan diferentes tipos de aprendizaje? (Formación en pregrado en educación inclusiva, curso teórico)*

*P2: “En el colegio hicimos dos observaciones y luego intervención, entonces solo era una intervención y la observación en realidad era para apuntar como se portaban, cuál era su entorno, cuestiones más que todo del ambiente donde estaba él, no específicamente del niño... (en la intervención) no sabía cómo tratarlo, cómo abordarlo, y esa fue la experiencia en el hospital... sentí un poco de miedo, no sabía específicamente qué decirle” (Formación en pregrado en educación inclusiva, intervención práctica deficiente)*

*P3: “Ese día fuimos a los dos colegios que era media hora y te decían “miren aquí se enseña esto, el otro” y ya, te ibas... es cómo vas a hacer un tour, no fue nada práctico, no vimos nada de lo que nos enseñaban” (Formación en pregrado en educación inclusiva, intervención práctica deficiente)*

*P2: “Para contrarrestar ese miedo quizá el curso ha debido tener más práctica... la profesora del curso pudo haber contactado con algún docente que trabaje en un colegio con niños*

*inclusivos y cómo aborda estos casos, como experiencias exitosas o que ella nos exponga o nos enseñe los recursos que utiliza por ejemplo” (Expectativas, conocer experiencias exitosas)*

*P3: “La facultad hubiese hecho es contacto con la realidad... No solo que te lleven a colegios A1 porque por lo general, cuando tú haces prácticas, hay un listado de colegios y todos son colegios A1, pero no te ponen colegios del estado, o particulares con realidades diferentes... te deberían mostrar todos los matices, porque uno no es docente solo en colegios grandes, sino en todo tipo de colegio que pueda afrontar” (Expectativas, practicar en colegios nacionales)*

*P5: “Hubiera querido que sea más tiempo, dos ciclos, educación inclusiva 1, 2, no todo es la teoría en verdad... en mi caso soy súper práctica y preferiría haber sabido más estrategias, más recursos para llevar a los niños” (Expectativas, mayor tiempo para los cursos)*

Como se evidencia en los resultados, en el caso de la participante 1 se han identificado creencias fundamentadas en su experiencia personal, las cuales poseen una clara connotación afectiva y valorativa, ya que ella creía que esta persona no era feliz a causa de su multidiscapacidad. Del mismo modo, se evidencia otra creencia cuando siente lástima por su compañero debido a su discapacidad visual.

No obstante, al interactuar con estas personas, se dio cuenta que la persona con multidiscapacidad podía comunicarse por medio de otros recursos, por ejemplo, a través de gestos o movimientos oculares y sobre su compañero con discapacidad visual, se percató que podría ser autónomo e independiente para realizar sus actividades. Por ello, a partir de esta interacción cercana, la participante ha logrado transformar sus creencias y generó que tenga mayores expectativas sobre el desarrollo de las personas con discapacidad. Como sustentan investigaciones anteriores, las experiencias significativas con personas con discapacidad promueven actitudes positivas hacia la inclusión (Avramidis, et al., 2000), por ese motivo, tanto la participante 1 como la participante 5 se muestran motivadas para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Así como las concepciones y creencias se entrelazan con la propia experiencia previa de los participantes, diversos autores fundamentan que el bagaje de conocimientos aprendidos en la formación inicial también influye en el pensamiento docente (Pajares, 1992; Lasley, 1980, Richardson, citado en Woolfolk, et al., 2009). A partir de los resultados, se evidencia que el único curso que presenta contenidos relacionados a la inclusión escolar se centra en un enfoque únicamente teórico. Este

resultado coincide con otras investigaciones, ya que una asignatura específica no es suficiente para que los docentes se comprometan y atiendan a los estudiantes con necesidades educativas especiales (Pruitt, et al., 2003; Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008; Glat, Pletsch, 2004, citado en De Andrade, Sartoreto, Mosca, 2015).

Por consiguiente, además del contenido teórico sobre el proceso de educación inclusiva, es de suma importancia que el curso brinde espacios prácticos para que los participantes logren identificar las dificultades en la práctica pedagógica y proponer estrategias que potencialicen el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Como menciona López y Hinojosa (2012), es importante que los futuros docentes construyan un conocimiento más comprensivo, comprometido y sensible a la diversidad, además, logren percibir la diversidad como una experiencia que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Saavedra, et al., 2014).

Como parte de las expectativas de los participantes, proponen diversas estrategias prácticas, por ejemplo, conocer experiencias exitosas en aulas inclusivas. Para ello, los docentes que dictan el curso educación inclusiva, podrían contactarse con docentes con experiencia en aulas inclusiva para que tengan un acercamiento con los estudiantes de curso y compartan su experiencia. También mencionan que les gustaría tener contacto con colegios nacionales para conocer la realidad sobre inclusión, por lo cual, podrían hacerlo dentro de las intervenciones prácticas o en el periodo de prácticas pre-profesionales, asimismo, podrían diseñar e implementar proyectos que promuevan y apoyen el proceso de inclusión en las instituciones educativas. Por último, mencionan que hay poco tiempo para abordar el curso de educación inclusiva, por lo cual, el enfoque inclusivo tendría que ser transversal al plan de estudios y no solo basarse en un único curso.

Además de la importancia del contenido teórico y su relación con la práctica, otro autor afirma que tampoco es suficiente presentar al profesorado únicamente nuevas concepciones o pautas de acción eficaces sin antes identificar y modificar las concepciones o creencias (Gonzales-Gil, et al. 2016). En este sentido, los docentes del curso de educación inclusiva tendrían que promover espacios de reflexión y tomar en cuenta las concepciones y creencias que presentan sus estudiantes, ya que como se ha demostrado, interfieren en la obtención de nuevos saberes.

Para finalizar, se presentarán los argumentos de los participantes sobre cuál es el escenario ideal para que los estudiantes con necesidades educativas especiales se desarrollen y logren sus aprendizajes. La mayoría de participantes (P1, P3, P4, P5) considera que la educación inclusiva es beneficiosa a excepción de un participante (P2). No obstante, existen diferencias entre quienes piensan que es beneficiosa, por un lado, una participante señala que si no se cuenta con ciertos requerimientos como la capacitación docente podría ser un perjuicio para los estudiantes (P1), otra participante menciona que depende de la infraestructura y el apoyo de especialistas (P3), mientras otra participante considera que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben asistir los primeros años de escolarización a una escuela especial, luego ser incluidos a una escuela regular y tener una docente particular que los acompañe (P4). A continuación, se reportan los argumentos referidos:

*P1: “Para mí, desde la experiencia, creo que es mejor aulas inclusivas dentro de la educación básica regular, pero eso implica mucho: profesores capacitados, infraestructura y mayores presupuestos porque los requerimientos para poder realizar una educación inclusiva cuestan y son bastante complejos, entonces si una persona no está preparada en vez de volverlo beneficioso, lo vuelve totalmente negativo. Entonces, si no estamos preparados, que sigan en escuelas especiales”.*

*P2: “Había una profesora dentro de la facultad que nos enseñaba uno de esos cursos pero tenía un colegio para niños especiales y ahí creo que me convenció con su postura de que si un niño va a estar en un salón perdiendo el tiempo, mejor que no esté ahí... Después de mi experiencia observando las clases en el hospital y en el colegio nacional al que fui o la experiencia de la directora de la SAANEE, me convenció más porque donde yo he visto aulas inclusivas, he visto a un niño que tiene una necesidad no atendida, entonces eso hace que me convenza más que este niño no debe estar en un aula regular, sino tiene que estar atendido, lo cual un docente puede hacer pero tiene que estar preparado”.*

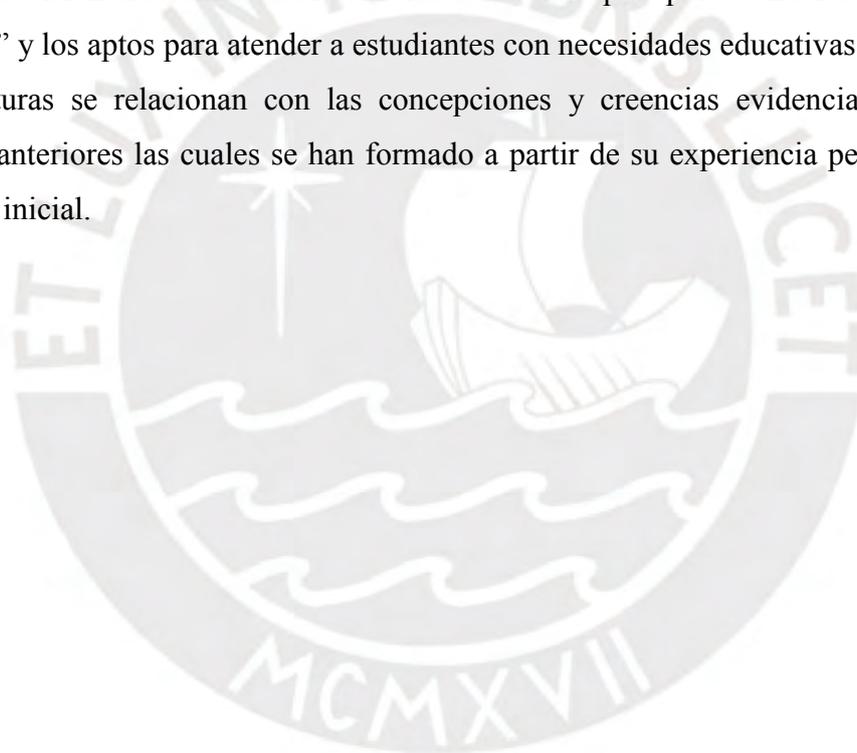
*P3: “Para ser inclusivos, el colegio también tiene que pensar qué tipo de inclusión hará, no es una inclusión de “ya meto a todos” primero planifico qué tipo de inclusión haré, la escojo, voy a poner la infraestructura necesaria como asiento, ubicación, si está bien la observación que tiene el niño, luego ver la preparación del docente y contar con un apoyo de especialistas, la educación inclusiva debería ser así”.*

*P4: “Siento que deberían iniciar en un centro especializado, que puedan sentar sus bases primordiales para que así luego se integren a una escuela regular... para que se sienta seguro de sí mismo y lo que haya aprendido, porque en el aula regular no se le da la atención que*

*necesita, pero si estuviera en un aula donde se atiende ese problema, habrá una profesora que está para él... En el colegio (básico regular) debería haber una profesora especial para los niños que los pueda ayudar. Por ejemplo en la hora de matemática que una profesora especial se los lleve a todos los niños a otro salón y los vayan agrupando según sus capacidades cognitiva”.*

*P5: “El problema es que los profesores somos flojos, por eso hay estas escuelas especiales, no hay un impulso propio de capacitarnos para poder tener un niño, o dos, o tres con necesidades, ¿por qué no?... una escuela especial te limita mucho, en cambio cuando ellos tienen el contacto con nosotros, están con chicos que tienen diferentes formas de aprender”.*

Si bien la mayoría de participantes consideran que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben estudiar en instituciones educativas regulares, persiste una visión dicotómica sobre el rol docente: los aptos para atender a estudiantes “regulares” y los aptos para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas posturas se relacionan con las concepciones y creencias evidenciadas en los apartados anteriores las cuales se han formado a partir de su experiencia personal y su formación inicial.



## Conclusiones

A partir de los resultados sobre las concepciones y creencias de los participantes, se ha evidenciado que no cuentan con información suficiente sobre los cuatro componentes esenciales para asegurar una educación inclusiva de calidad (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) y que las instituciones educativas en las que realizan sus prácticas pre-profesionales tampoco contribuyen a ello.

En ese sentido, en relación a la disponibilidad, las instituciones educativas donde los participantes realizan sus prácticas pre-profesionales son centros que incluyen a estudiantes con algún tipo de discapacidad, sin embargo, no reciben un apoyo especializado de la SAANEE. Sobre la accesibilidad, si bien se garantiza que los estudiantes con discapacidad estén incluidos en el aula, se ha reportado que están siendo discriminados y segregados de las actividades escolares. Desde la aceptabilidad, los participantes no han sido formados ni capacitados de manera permanente en cuanto al enfoque inclusivo, ya que reportan que su formación universitaria ha sido insuficiente, que la mayoría no ha recibido capacitaciones en sus centros de prácticas y que desconocen estrategias para incluir a estos estudiantes. Por último, en cuanto a la adaptabilidad, los participantes presentan diversas dificultades como falta de tiempo y apoyo para adaptar currículos e implementar metodologías que permitan la atención a la diversidad.

Las concepciones de los participantes están asociadas al modelo social cuando estiman que los estudiantes con necesidades educativas tienen la oportunidad de estar presentes, participar y convivir con sus demás compañeros en un aula regular, y valoran la diversidad como un factor positivo. No obstante, también se han evidenciado concepciones basadas en el modelo médico de la discapacidad, cuando consideran que estos estudiantes solo pueden alcanzar logros sociales y que se brinda mayor atención a los estudiantes sin discapacidad. Estas concepciones provienen tanto de conocimientos formales como de sus creencias.

Dentro de las creencias analizadas se ha evidenciado que algunos participantes consideran que el estudiante con necesidades educativas especiales no tiene la capacidad de aprender en un aula regular debido a que su proceso de aprendizaje es más pausado que otros estudiantes, por lo tanto, prefieren atender a estudiantes sin

discapacidad. También reportan que son personas agresivas, les genera lástima su condición de discapacidad y tienen temor de interactuar con ellas.

Cabe resaltar que estas creencias provienen de experiencias cercanas significativas, vacíos en la información y se caracterizan por su componente esencialmente afectivo. Si bien las creencias podrían ser consistentes en el tiempo, se ha notado que la experiencia previa con estudiantes con necesidades educativas especiales ha permitido que dos participantes transformaran sus creencias, por ende, evidenciaron un discurso más consistente a favor de la educación inclusiva y se mostraron más motivadas a trabajar con estos estudiantes, a pesar de que también mostraron ciertas concepciones y creencias asociadas al modelo médico.

Por consiguiente, los participantes no son conscientes de que sus concepciones, y sobre todo sus creencias limitan su rol docente con los estudiantes con necesidades educativas especiales, en tanto atribuyen esta responsabilidad únicamente a los especialistas en educación especial. Del mismo modo, si bien se han identificado concepciones que resaltan las beneficios de la educación inclusiva, también se evidencia que los participantes no han interiorizado el modelo social de la discapacidad, que evita tanto estigmatizar como encubrir las necesidades de los estudiante; por el contrario, desde este modelo se reconoce que hay estudiantes que necesitan un apoyo especializado con la finalidad de que el docente se comprometa y realice los ajustes razonables y pertinentes en el aula.

Debido a que todos los participantes están en desacuerdo con la normativa de inclusión, se evidencia que no es suficiente que el marco legal nacional establezca una norma donde se promueve la inclusión de estudiantes con necesidades educativas en un aula regular, se requiere trabajar también en mejorar los servicios, programas, capacitaciones y acompañamiento especializado para apoyar a los docentes en este proceso en el que es indispensable enfatizar en el componente aceptabilidad para construir una educación inclusiva de calidad.

Del mismo modo, es necesario que los docentes en formación conozcan y cuenten con el apoyo del SAANEE, de las autoridades de las instituciones educativas y de los docentes que supervisan y asesoran sus prácticas pre-profesionales. También es valioso que consideren a los estudiantes como actores importantes dentro del proceso de inclusión, con quienes pueden implementar estrategias que permitan que los estudiantes

con necesidades educativas inclusivas participen de las actividades escolares y progresen en su desarrollo académico. Por consiguiente, se propone que los supervisores de práctica pre-profesional brinden un espacio de reflexión para que los participantes reporten las dificultades en sus prácticas pedagógicas, evidencien los vacíos de información que podrían presentar y los supervisores faciliten el contacto con el SAANEE y con especialistas en educación inclusiva como psicólogos y terapeutas.

En relación a la formación en pregrado es importante que no solo se imparta un curso sobre la temática sino que durante la formación inicial se profundice en el enfoque inclusivo a lo largo del plan de estudios como un contenido común y transversal a lo largo del currículo, que puede complementarse con una formación especializada. También se debe promover espacios de reflexión, asesoría personalizada e implementar actividades prácticas, por ejemplo, observaciones e intervenciones en aulas inclusivas, entrevista a docentes con experiencia, conocer casos exitosos de educación inclusiva, etc. Todo esto debe contribuir a que los docentes en formación evidencien y reconozcan las creencias y concepciones que afectan su práctica pedagógica, con la finalidad de que se comprometan a brindar una educación de calidad a todos los estudiantes sin excepción, potencializando su desarrollo, aprendizaje y bienestar integral.

Una de las limitaciones del presente estudio fue la brevedad del tiempo durante el curso de tesis para validar las codificaciones con los participantes y contribuir en la validación de la investigación. Otra limitación fue que a pesar de que se contó con la participación de la mayoría de participantes, la población era reducida.

A partir de este estudio, se propone para futuras investigaciones triangular fuentes para enriquecer la información, a través de observaciones de aula que permitan conocer y comprender con mayor profundidad el fenómeno de estudio. Ello permitiría generar un conocimiento más amplio sobre las concepciones y creencias de los docentes en relación a la educación inclusiva. También se podría ampliar el estudio con docentes en formación de otras universidades públicas y privadas e institutos superiores pedagógicos.



### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Anguera, M.T. (1998). Metodología cualitativa. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Arnaiz, Pilar (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras, y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional (258-284)*. Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teacher's attitudes towards the inclusión of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del Psicólogo Educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 1-21.
- Barrio, J.L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista computense de Educación*, 10(1), 13-31.
- Bruning, R. Schraw, G. y Norby, M. (2012) *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21 (40), 43-58. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505>

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la educación inclusiva. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Rumbos, problemáticas y aportaciones (187-215)*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de inclusión escolar* (tesis de pregrado). PUCP: Lima.
- Colmenero, M.J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Colmenero, M. y Pegalajar, M. (2015) Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre la atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. doi:10.15581/004.29.165-189
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Congreso de Perú (1971). *Ley General de Educación* (N°19326). Recuperado de <http://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/19326-mar-21-1972.pdf>
- Congreso de Perú (28 de Julio del 2003). Artículo 8. *Ley General de Educación* (N° 28044). Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Congreso de Perú (2012). *Ley General de la Persona con Discapacidad* (N° 29973). Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2015). *Políticas de inclusión educativa*. Biblioteca Nacional del Perú: Lima.
- Constantino, R. (2015). *Un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva en los niños con discapacidad en los colegios privados* (tesis de pregrado). PUCP: Lima.

- Cooney, T. (1998). Conceptualizing the professional development of teachers. *Proceedings of ICME*, 108-124.
- Creswell, J. W. (2013). Five Qualitative Approaches to Inquiry. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (69-144). Los Ángeles: SAGE.
- Cuenca, P. (2014) Discapacidad, normalidad y derechos humanos. En Barranco, M.C. y Churruca, C. (Ed.), *Vulnerabilidad y protección de los derechos humanos* (25-65). Madrid, España: Tirant Lo Blanch.
- De Almeida, M. y Alberte, J.M. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta de inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 31-40. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf>
- De Andrade, J., Sartoreto, S., Mosca, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(20), 95-122.
- Defensoría del pueblo (2012). *Los niños y niñas con discapacidad. Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado de <http://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/135.pdf>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: Voz y Quebranto. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J.M., Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de educación*, 174-193. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211
- Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE] (2015). *Indicadores de la educación en el Perú 2015*. Recuperado de [http://escale.minedu.gob.pe/censo-escolar/-/document\\_library\\_display/oJ44/view/2400783;jsessionid=ddefb801257aaf1345462e251f8e](http://escale.minedu.gob.pe/censo-escolar/-/document_library_display/oJ44/view/2400783;jsessionid=ddefb801257aaf1345462e251f8e)

- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. En: *Desafíos de la Política Nacional*. Chile: UNESCO.
- Forns, M. (1994). El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología*, 63(1), 187-211
- Foro Educativo (2007). *La inclusión en la educación: cómo hacerla realidad*. Biblioteca Nacional del Perú: Lima.
- Garnicke, F. (2011). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista internacional de investigación en educación*, 4 (9), 577-593.
- Gonzalez-Gil, F., Martin-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*, 19(3), 11-24.
- Guerrero, M. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 70(25), 145-163.
- Halinen, I. y Jarvinen, R. (2007). *Future's education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Imbernon, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – [ENAHO] (2015). *Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad*. Recuperado de: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1369/index.html](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1369/index.html)
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnicke, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (Méx.)*, 23(62), 41-83.
- Kiely, M.T., Brownell, A., Lauterbach, A., Benedict, A. (2014). Teachers' beliefs about student with special needs and inclusion. En Fives, H. y Gill, M.G.,

*International Handbook of Research on Teachers' beliefs* (475-491). New York: Routledge.

Lambe, J. (2011) Pre-service education and attitudes towards inclusion: the role of the teacher educator within a permeated teaching model. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 975-999. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903490705>

Lasley, T.J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.

Leal, F. (2006). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5), 1-pp Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>

López, M.C. y Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1) 195-218.

Mangope, B. y Mukhopadhyay, P.(2015). Preparing teachers for inclusive education in Botswana: the role of profesional development. *Journal of internacional special need education*, 18(2), 60-72.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza editorial.

Ministerio de Educación (11 de noviembre del 2003). Decreto Supremo “Década de la Educación Inclusiva” (N° 026-2003-ED). Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/026-2003-ed.htm>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (13 de diciembre del 2006). Decreto Supremo “Decenio de las personas con discapacidad en el Perú” (N° 015-2006).

Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: teachers attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417-428.

- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 35-49. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie63a02.pdf>
- Muntaner, J.J., Roselló, M.M., De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Muñoz, Y. (2008). *Las creencias de los profesores de educación infantil y primaria sobre la inclusión educativa* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá: Guadalajara.
- Murillo, F., Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *La declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESO/MEC.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza: OMS. Recuperado de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Pantano, L. (2007). La palabra 'discapacidad' como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso. *Revista Cuestiones*, 9(1), 105-126. Recuperado de [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo12/files/c9\\_total.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo12/files/c9_total.pdf)
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de inclusión para todos. *Revista ISEES*, 8(1), 73-84.
- Perú. Ministerio de Educación (2015). Resolución Ministerial N° 572-2015: *Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2016 en Instituciones*

*Educativas y Programas de la Educación Básica.* Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/biae2016/pdf/rm-n-572-2015-minedu.pdf>

- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros. En Krainer, K., Goffree, F. (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (43-50). Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Pruitt, P., Miller, M. y Snyder, L. (2003). Preservice teacher's beliefs about inclusive education: what should teacher educators know? *Action in Teacher Education*, 25(1), 48-54. doi: 10.1080/01626620.2003.10463292
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14 (27), 89-112. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Madrid, España: Foro de Vida Independiente.
- 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). PUCP: Lima.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 14(2).
- Sánchez, M. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: aspectos didácticos y organizativos*. Los Libro de la Catarata: Madrid.

- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente. El nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: FIECC. Recuperado de [file:///D:/Users/camila.romero/Downloads/segmentacion\\_urbana\\_educacion\\_AL.pdf](file:///D:/Users/camila.romero/Downloads/segmentacion_urbana_educacion_AL.pdf)
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (127-146). New York: Macmillan.
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making educations available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to education primers* 3(1), 1-43.
- Tovar, M.T. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003 – 2012*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Van der Schaff, M.F., Stooking, K. y Verloop, N. (2008). Teacher believings and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teacher and teaching education*, 24(7), 1691-1704.
- Verdugo, M. A. (2011): Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Participación Educativa*, 18(1), 25-34.
- Villalobos, B. (2012). *Construcción de un Instrumento para la Medición de las Actitudes de los Docentes hacia la Integración de Estudiantes con Discapacidad* (Tesis de maestría). Universidad Alberto Hurtado: Santiago de Chile
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicap children and young people*. London: HMSO.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Woolkolf, A., Davis, H. y Pape, S. (2009) *Teacher knowledge and beliefs. Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge.



**Anexos**

Anexo A: Cuestionario

<b>DATOS SOBRE EL/LA DOCENTE</b>		
<b>1. Nombre</b>		
<b>2. Sexo</b>		
Femenino		
Masculino		
<b>3. Edad</b>		
<b>4. Ciclo</b>		
Noveno		
Décimo		
<b>5. ¿Qué cursos has llevado sobre Educación Inclusiva en su plan de estudios?</b>		
a. Educación Inclusiva		
b. Investigación y práctica 6: interacción y práctica en aulas inclusivas		
<b>6. ¿Has llevado alguna capacitación o curso sobre Educación Inclusiva fuera de su plan de estudios?</b>		
Sí		
No		
<b>7. ¿Cuáles y bajo qué institución?</b>		
Cursos/capacitaciones	Institución	Año
<b>8. ¿En qué institución realizas tus prácticas profesionales?</b>		
<b>9. ¿Has tenido experiencia previa de trabajo con personas con Necesidades Educativas Especiales? Considerar: dentro y fuera de las prácticas profesionales</b>		

Anexo B: Guía de Entrevista

Preguntas	Repreguntas
<p>1. ¿Ha tenido alguna experiencia personal con una persona con habilidades diferentes o NEE?</p> <p>¿Podría describirme cómo ha sido esa experiencia?</p>	<p>Considerar: fuera del campo educativo, dentro de las prácticas pre-profesionales, voluntariados, etc.</p>
<p>2. ¿En qué consistió tu formación docente sobre la educación inclusiva?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dentro de tu plan de estudios ¿Qué cursos han tratado este tema?</li> <li>- ¿Qué te hubiese gustado aprender en tu formación de pregrado sobre educación inclusiva?</li> </ul>
<p>3. ¿Cuál consideras que es tu rol como docente en el proceso de educación inclusiva?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Con qué recursos cuenta un docente para la educación inclusiva?</li> <li>- ¿Cuál es el rol de los otros agentes educativos?</li> </ul>
<p>4. ¿Qué es para ti la educación inclusiva?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué implica una educación inclusiva?</li> <li>- ¿Cuáles son las características de los estudiantes y alumnas de inclusión?</li> <li>- ¿Cómo es un aula inclusiva?</li> <li>- ¿Qué piensas sobre incluir a estos estudiantes en aulas regulares?</li> <li>- ¿Qué piensas sobre la normativa de incluir a estos estudiantes en aulas regulares?</li> <li>- ¿Por qué es importante la educación inclusiva?</li> <li>- ¿Crees que tu experiencia cercana ha influenciado en tu forma de pensar?</li> <li>- ¿Piensas que hay diferencias entre los tipos de discapacidad?</li> </ul> <p><i>Considerar:</i> el término usado por el docente (estudiantes habilidades diferentes, estudiantes especiales, estudiantes con discapacidad, estudiantes con problemas de aprendizaje, estudiantes necesidades educativas especiales, entre otros)</p>
<p>5. Reflexiones finales</p>	

## Anexo C: Consentimiento informado

### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Katherine Britto, alumna de 12° ciclo de Psicología Educacional en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y supervisada por María Isabel La Rosa, asesora y docente de la misma universidad. La meta de este estudio es conocer las creencias y concepciones de docentes en formación sobre la educación inclusiva. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará aproximadamente 90 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y para ello, se asignará un código a cada participante de modo que esté protegida su identidad. La información recogida no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del estudio, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, \_\_\_\_\_ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he tenido la oportunidad de discutir y hacer preguntas sobre el estudio.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales podrían ser usados guardando la confidencialidad de los mismos, según los requerimientos del análisis de información de la investigación en la que estoy participando. Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Katherine Brito, al correo: [katherine.britto@pucp.edu.pe](mailto:katherine.britto@pucp.edu.pe) o al celular: 999771267.

---

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

---

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha