



FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de
inclusión escolar

Tesis para optar por el título de licenciada en Psicología Educativa que presenta la
Bachillera:

TABATA CHOZA BARTRA

ASESORA: ELIZABETH ROSALES

LIMA-PERÚ

2012

Resumen

La presente es una investigación cualitativa que se centra en conocer las percepciones de los docentes de colegios privados de Lima sobre el programa de inclusión escolar. Se realizó una entrevista semi-estructurada a 6 docentes con experiencias en inclusión y a 6 docentes sin experiencias en inclusión de 3 escuelas de Lima que estaban implementando el programa de inclusión escolar. No se encontraron mayores diferencias entre los subgrupos de docentes con y sin experiencia. Los resultados mostraron que los docentes perciben que para la implementación del programa es necesario realizar actividades en cuatro aspectos principalmente: el pedagógico, el institucional, los padres de familia y el aula. Además, los profesores mencionaron la necesidad de recibir capacitación y tiempo extra para poder atender sus casos de inclusión. Los docentes encontraron más desventajas en el programa de inclusión escolar que ventajas. Las desventajas principales que mencionaron estaban relacionadas a la sobrecarga de trabajo, tiempo insuficiente, la relación con los padres y dificultades con los alumnos incluidos y regulares. Finalmente, las conclusiones más resaltantes son que los docentes se centran generalmente en la discapacidad de los alumnos incluidos, lo cual puede causar que tengan bajas expectativas sobre su rendimiento académico, demandan más capacitaciones, tiempo y apoyo de la escuela.

Palabras Clave: *percepciones docentes, inclusión escolar, educación inclusiva, familia, escuela*

Abstract

In Perú the inclusion program is relatively new, there are not many national investigations that care to study the teacher's perceptions. The present study, is a qualitative investigation that focuses on learning the perception of private school teachers towards the inclusion program in Lima. A semi-structural interview was made to 6 teachers with experience in inclusion and 3 without experience in inclusion located in Lima, which are implementing the inclusion program. The results showed that there weren't many differences between teachers with and without experience in inclusion. Teachers perceive that it is necessary to do activities in 4 principal aspects: pedagogical, institutional, parents and classroom. They mention the necessity to have more capacitation and extra time to dedicate to their inclusion cases. Also, teachers found more disadvantages than advantages in mainstreaming. The most common disadvantages mention by the teachers refers to the overwork, insufficient time, the relationship with parents with disable and regular students. Finally, the most outstanding conclusions are that teachers generally focus their attention on the disability of the student that could cause low academic expectations towards them and, also, they demand more training, time and support from the school.

Key words: *teacher's perceptions, inclusion/mainstreaming, inclusive education, school, family*

Agradecimientos

A mi asesora Elizabeth Rosales, por su apoyo incondicional, perseverancia y confianza en mí, que me brindaron soporte para finalizar esta investigación. Por guiarme con entusiasmo en todo este proceso a pesar de las dificultades.

A mi mamá, a quien admiro por su inteligencia, fortaleza y entrega a sus hijas, que cree en mí y me motiva a continuar y finalizar todo aquello que me propongo.

A mis hermanas, Sabrina y Taciana, por apoyarme a lo largo de toda esta investigación, escuchándome y aconsejándome.

A los participantes de esta investigación, por su disposición, ya que sin ellos no hubiera sido posible este estudio.

A mis amigos y compañeras de trabajo que siempre me acompañan y se preocupan por mí.

A Luz Marina Ortiz y Beatriz Canessa, por su apoyo incondicional y ser fuente de inspiración para alcanzar mis metas y ser cada día una mejor profesional.

Tabla De Contenidos

Introducción

Inclusión Escolar en el Perú.....	2
Percepciones Docentes sobre la inclusión escolar.....	5

Metodología

Participantes.....	13
Técnicas de recolección de información.....	14
Procedimiento	16

Resultados y Discusión

La definición de Inclusión escolar desde la perspectiva de los docentes.....	19
Percepciones de los docentes sobre la implementación del programa de inclusión.....	24
Percepciones sobre las desventajas y ventajas del programa	37

Referencias Bibliográficas.....	47
---------------------------------	----

Anexos

Introducción

En la actualidad se sabe que la educación es fundamental para el desarrollo integral de las personas y su sociedad, por lo que educar es una de las principales tareas para muchos países como el Perú. Sin embargo, al dar una mirada a la situación actual de la educación en el Perú, se observa que existe una gran cantidad de personas, entre ellas discapacitados, que aún no cuentan con acceso a la educación (ESCALE, 2011). En respuesta a esta situación se han generado nuevas políticas y programas educativos, los cuales enfatizan en la promoción de una educación abierta, flexible y accesible para todos, la cual esté basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación (MINEDU, 2007). Esto se refiere a que la educación es para todos y debe responder a las necesidades de cada persona, sin excluir a nadie por su condición social, física o psicológica.

Uno de los programas que ha surgido bajo este marco, y que recientemente está cobrando mayor interés, es el de la inclusión educativa. Este programa surgió como una iniciativa de la educación regular por incluir a niños con discapacidades a un ambiente educativo tan normal como sea posible. Se sostiene bajo la premisa de que la persona con discapacidad tiene la oportunidad de aprender a participar de manera plena en la sociedad y de no estar aislado, lo cual comúnmente sucede en la educación especial (Woolfolk, 1999). Las personas que acceden a este programa son aquellas que tienen alguna necesidad educativa especial debido a alguna discapacidad de índole física (como ceguera, sordera, espina bífida, parálisis) o de índole intelectual (retardo mental, fronterizo, síndrome de down, trastornos de desarrollo, autismo, asperger) (DIGEBE, 2006). Por tanto, Yadarola (2006) explica que la inclusión escolar tiene como finalidad:

“Educar en y para la diversidad, donde la escuela debe reestructurarse y reorganizarse para poder atender a todos y cada uno de los alumnos; cuyos docentes planifican y desarrollan el currículum en base a la diversidad de alumnos del aula; es la educación que cuenta con los apoyos especializados para poder desarrollar estas prácticas, sin reemplazar la figura del docente” (p. 1).

Del mismo modo, la UNESCO (2001) agrega que este programa debe procurar educar a niños con discapacidades en escuelas a las que concurrirían si no tuviesen dichas discapacidades. Cabe resaltar que en instituciones educativas particulares del Perú y en otros países no todos los alumnos con discapacidades pueden acceder al programa de inclusión

educativa pues deben ser evaluados por un especialista en inclusión quién determina si la persona se puede integrar adecuadamente a un sistema regular (Woolfolk, 1999 y Mayo, Leblanc y Oyama, 2008). Por esta razón, la inclusión escolar se puede impartir de dos formas, inclusión total e inclusión parcial. En la inclusión total, el alumno va a la escuela como un niño regular y asiste a todas las clases. En la inclusión parcial, el alumno va a una institución de educación especial y sólo asiste a algunos cursos (los cuales son determinados por el especialista) en una institución de educación regular (Woolfolk, 1999 y Mayo et al, 2008). En el Perú, el programa de educación inclusiva impuesto por la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) se dirige hacia la inclusión total, sin embargo, existen algunas instituciones educativas especiales privadas, como el Centro Ann Sullivan del Perú, que también realizan la inclusión parcial.

Inclusión Escolar en el Perú

Al dar una mirada al panorama de la inclusión escolar en el Perú, se encuentra que el programa de inclusión educativa es relativamente nuevo, ya que en el año 1998 el Estado peruano recién promulgó la Ley General de la Persona con discapacidad (Ley N° 27050), la cual tiene como objetivo integrar e incluir social, económica y culturalmente a las personas con discapacidades. Esta ley tiene un apartado específico sobre la educación donde se mencionan las adecuaciones curriculares y otras acciones a favor de la educación inclusiva. Además, en el año 2003 también se promulgó la ley general de la educación N° 28044, en donde cubren aspectos relacionados a la inclusión escolar mencionando como principios básicos la equidad y la inclusión. Sin embargo, como comenta Fernandez (2007) aún no existe una norma específica que se refiera a la inclusión escolar. Esta autora explica que la inclusión escolar “todavía se manifiesta en forma de una declaración genérica”, por lo que aún existen instituciones que se abstienen de aplicar el programa.

Entre las iniciativas que han realizado las entidades del Ministerio de Educación para incentivar la implementación del programa de inclusión escolar, la DIGEBE decretó que la década de la educación inclusiva en el Perú sería del 2003 al 2012 (DIGEBE, 2003). En este periodo, la DIGEBE ha publicado varios materiales que brindan información y orientación sobre la educación inclusiva, el programa de inclusión, las adaptaciones e innovaciones sobre la inclusión. La normativa para la implementación de la inclusión presenta cuatro medidas inclusivas fundamentales. La primera está referida a la accesibilidad del centro educativo, de manera que la escuela debe admitir y/o aceptar a alumnos con discapacidades a su sistema

educativo, lo cual también implica que deben contar con las condiciones indispensables, como infraestructura y equipos adecuados para atender a estos alumnos. La segunda medida indica que la escuela debe encargarse de impartir capacitación al docente en educación para la diversidad y para personas con discapacidad. La tercera medida depende de la anterior, en el sentido de que una vez que el docente esté adecuadamente capacitado, también debe aprender a realizar la diversificación de los programas curriculares y evaluaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos incluidos. La cuarta medida indica que deben existir servicios de atención a la diversidad que se encarguen de prestar servicio complementario a los alumnos incluidos. Las personas encargadas en estos servicios de atención son psicólogos, terapeutas y docentes especializados en educación especial. A pesar de que existen normativas que incentivan la inclusión escolar, existen muchas escuelas, tanto privadas como estatales, que aún no se familiarizan con el programa y no admiten a alumnos con discapacidades en sus instituciones (Fernández, 2007).

En el Perú, al hacer una revisión de los indicadores educativos, se encontró que en el 2011 la cantidad de personas con discapacidad que tienen entre 0 a 18 años asciende a 330 454, lo cual evidencia la necesidad de enfocar la atención en esta población. Además, en relación a las escuelas regulares en primaria se encontró que sólo un 10,7% de ellas tienen al menos un estudiante con discapacidad que recibe servicios de apoyo para la inclusión (ESCALE, 2011). Lamentablemente este porcentaje disminuye en inicial y secundaria siendo de 8,5% y 4,3 % respectivamente (ESCALE, 2011). Esto evidencia que existen escasas instituciones educativas regulares en el Perú que están implementando el programa de inclusión y reciben apoyo.

De acuerdo a Mayo, Leblanc y Oyama (2008), las principales dificultades que se encuentran en el programa de inclusión educativa en el Perú son la falta de capacitación y coordinación entre los agentes involucrados (docentes, alumnos y especialistas). En cuanto a la falta de capacitación, estas autoras afirman que los docentes no cuentan con suficiente información sobre las adaptaciones de materiales, las estrategias de enseñanza y el manejo conductual para tratar adecuadamente los casos en el aula. En relación al segundo problema, agregan que la comunicación entre los docentes que tienen casos de inclusión con los especialistas en inclusión educativa es escasa o nula. Esto sucede en gran medida, debido a que las escuelas peruanas generalmente no cuentan con un área específica o con el apoyo de una organización externa que supervise el programa de inclusión. Estas autoras agregan que en los colegios públicos la situación empeora, ya que generalmente no cuentan con personal

idóneo que conduzca el programa de inclusión y los profesores no cuentan con tiempo suficiente para reunirse con algún especialista, adaptar los materiales y modificar las evaluaciones.

Sumado a los problemas anteriormente señalados, la población peruana todavía se encuentra en un proceso de sensibilización en relación a las personas con habilidades diferentes, por lo que a nivel escolar aún se observa cierto rechazo o temor frente a la inclusión (Mayo, Leblanc y Oyama, 2008).

Como ya se mencionó, la DIGEBE ha publicado diversos materiales para fomentar la implementación del programa, como también para informar a las escuelas sobre la estructura y propuesta del programa. Por ejemplo, el folleto sobre la Inclusión Educativa (DIGEBE, 2008) y el Manual de Inclusión Escolar (DIGEBE, 2006) son documentos y materiales que describen de una manera clara y sintética el marco conceptual, los objetivos, las características, así como los principales agentes y sus funciones en el programa. En estos documentos publicados por el Ministerio de Educación presentan al docente como uno de los agentes más importantes, ya que se considera que son la pieza fundamental para implementar de forma adecuada y exitosa este programa. En este sentido, el rol principal del profesor según estos documentos es promover políticas inclusivas, impulsar la diversificación curricular, desarrollar y promover la evaluación psicopedagógica, y alentar una nueva cultura en la escuela.

Para promover políticas inclusivas es necesaria la participación tanto del docente como de la institución educativa, ya que deben incentivar la inclusión escolar dentro y fuera del colegio. La escuela tiene mayor participación en este rol porque debe realizar acciones que incentiven la inclusión educativa, como tener apertura hacia la matrícula de alumnos con discapacidades, capacitar al personal y contar con infraestructura adecuada. (DIGEBE, 2006).

De otro lado, una función específica del docente, como se mencionó anteriormente, es realizar la diversificación curricular, esto implica que se deben realizar adaptaciones que respondan a las capacidades potenciales del alumno incluido. Bajo esta misma premisa, la evaluación pedagógica también debe modificarse en base a las necesidades de cada alumno, por lo que debe ser flexible y ajustarse a cada caso (DIGEBE, 2006). Cabe resaltar que para que esto sea posible es necesario que la escuela capacite a los docentes en este aspecto. Además, otra de las tareas fundamentales para el docente es alentar una nueva cultura de integración en los alumnos, que respete los derechos de los demás, estimule la tolerancia y

sensibilice a los alumnos regulares con respecto a las personas que tienen discapacidades (DIGEBE, 2006).

La participación del docente en el programa es fundamental y gran parte del éxito de la implementación del programa depende de ellos (Fernández, 2007). No obstante, su trabajo no puede darse de forma aislada, sino que requiere de apoyo y coordinación de la escuela para su adecuada realización (Fernández, 2007). Esto evidencia la importancia de realizar investigaciones centradas en la inclusión escolar, específicamente en las percepciones que tienen los docentes sobre este programa, ya que son uno de los principales agentes que participan en su implementación. La investigación educativa sobre los docentes ha sido abordada desde múltiples aristas. Un área importante en el estudio sobre los docentes aborda sus creencias, conocimientos, pensamientos, opiniones, ya que se ha encontrado que la práctica pedagógica puede verse influida por ellos (Calderhead, 1996; Woolfolk, Davis y Pape, 2006; Pajares, 1992; Kagan, 1992, Fernández, 2007).

Percepciones Docentes sobre la inclusión escolar

A pesar de considerarse de suma importancia el estudio de las percepciones aún no existe una definición consensuada de lo que son. Estudios como los de Downing (1997), Ossa (2008) y Scruggs y Mastropieri (1995) utilizan el constructo de percepciones pero no logran precisar cómo la definen. Esto se debe a que la percepción social, es un concepto muy amplio que aún no se ha definido con exactitud o al menos ningún autor se ha preocupado por delimitarlo.

Por otro lado, estudios como el de Calderhead (1996) y Woolfolk, Davis y Pape (2006) mencionan que las percepciones tienen una estrecha relación con las creencias docentes y, al igual que éstas, tienen un fuerte componente subjetivo. La mayor diferencia entre estos dos constructos, es que las percepciones son más superficiales, por lo que estímulos, nuevos conocimientos o información que reciben del entorno, pueden modificarlas con facilidad. Teniendo en cuenta dichas características, el presente estudio tomará la definición del estudio de Ossa (2006) y Scruggs y Mastropieri (1995) quienes afirman que la percepción es la representación y el discurso de los docentes acerca de un tema en particular, en donde éstas pueden incluir las opiniones y pensamientos de los docentes, que pueden estar sujetos a la influencia de distintos factores como los conocimientos, la experiencias y los sentimientos.

Los estudios sobre las percepciones de los docentes sobre la inclusión escolar indican que los docentes sostienen diversas posturas frente a este programa (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Downing, 1997; Hastings y Oakford, 2003; Scruggs y Mastropieri, 1995; Soodak, Podell, y Lehman, 1998). Por un lado, existen estudios que revelan que si bien los profesores perciben de forma positiva la inclusión, la mayoría no considera tener el apoyo suficiente para implementarla. Dicho apoyo hace referencia a la disponibilidad de material, al equipamiento e infraestructura de las aulas, el tiempo adicional para la planificación y por último, al entrenamiento y capacitación. Además, las opiniones de los docentes cambian según la severidad de la discapacidad, como en su etiología. La mayoría de los docentes suele ser más optimista frente a alumnos con alguna discapacidad física, como por ejemplo la ceguera o la sordera, mientras que poseen mayor resistencia o rechazo a incluir estudiantes con discapacidades intelectuales severas (retardo mental, síndrome de down) o con niños con trastornos psicológicos, como trastornos del desarrollo (autismo, asperger) o trastorno de déficit de atención, hiperactividad, impulsividad, entre otros. Esto ocurriría debido a que los docentes percibían que un alumno con esas discapacidades iba a requerir mayor atención y tenían bajas expectativas sobre sus logros de aprendizaje (Soodak, et al. 1998; Hastings y Oakford, 2003).

Otros estudios indican que las opiniones de los profesores frente a la inclusión escolar cambian según diversas variables como son: sus experiencias previas con el programa de inclusión, la formación inicial de los docentes, la capacitación y el nivel en donde enseñan (inicial, primaria o secundaria) (Avramidis et al., 2000; Scruggs y Mastropieri, 1995). De esta manera, el estudio de Avramidis et al. (2000) acerca de las actitudes y percepciones de los profesores sobre la inclusión escolar, encontró que aquellos profesores que habían implementado el programa de inclusión y que tenían una experiencia activa en la inclusión poseían más argumentos y manejaban mayor información a favor de la inclusión escolar. Ellos consideraban que habían aprendido de sus casos de inclusión y resaltaban los beneficios que ésta les había producido. Entre los beneficios resaltaban que se habían enriquecido con más habilidades para el manejo del grupo en el aula.

De otro lado, estos mismos autores encontraron también que la formación de los profesores puede influir en la visión y expectativas que tienen sobre el programa. De esta forma, una de las conclusiones más saltantes fue que los docentes que se actualizan permanentemente y se esfuerzan por mantener un alto nivel de entrenamiento y destrezas para la enseñanza, generalmente rescatan más beneficios sobre el programa de inclusión

escolar. Los beneficios que principalmente mencionaban los profesores estaban relacionados con la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos (incluidos y regulares), la potenciación del aprendizaje en los alumnos incluidos y el enriquecimiento de conocimientos en su campo profesional (Avramidis et al., 2000). Se puede notar que estos profesores eran capaces de encontrar los aspectos positivos del programa de inclusión tanto en ellos mismos, como en los alumnos regulares e incluidos. Avramidis et al. (2000) afirman que la ventaja más comúnmente mencionada por los docentes es la de la integración social. Sin embargo, señalan que si el profesor se centra únicamente en la integración, esto también refleja resistencia o limitación con respecto a sus conocimientos sobre la inclusión, porque dejan de lado el aspecto pedagógico o académico. Así, se puede observar que dependiendo de la formación y capacitación de los docentes se pueden generar diferentes percepciones acerca de la inclusión escolar. La investigación de Avramidis et al. (2000) también resaltó que los docentes con formación universitaria o superior generalmente se mostraban más dispuestos a recibir alumnos incluidos, ya que observaban en ellos una oportunidad para enriquecer su experiencia y además, consideraban que contaban con información actualizada sobre las metodologías y estrategias para manejar este tipo de casos.

Los estudios de Hastings y Oakford (2003) y Scruggs y Mastropieri (1995) coinciden en algunos aspectos mencionados anteriormente, ya que encontraron que los profesores que en algún momento de su quehacer como maestros formaron parte o tuvieron experiencias en inclusión tenían, generalmente, una postura positiva frente ésta. Scruggs y Mastropieri (1995), revisaron 28 investigaciones sobre las percepciones de los docentes acerca de la inclusión escolar y encontraron que los docentes, en general, se enfocaban mayoritariamente en los aspectos positivos de la inclusión, ya que rescatan que la implementación genera, por un lado, los alumnos regulares sean más tolerantes y se sensibilicen frente a las personas con habilidades diferentes, y por otro que los estudiantes incluidos adquieran mayor confianza en sí mismos y logren integrarse con los niños del colegio.

En relación a las percepciones de los docentes sobre los niveles en donde se puede realizar la implementación del programa de inclusión, se obtuvo que los que enseñaban en el nivel de inicial estaban más dispuestos a recibir a algún alumno con discapacidad que los docentes de primaria y secundaria. Al indagar sobre las razones detrás de las afirmaciones de los docentes de los niveles de primaria y secundaria, se encontró que la mayoría de ellos

creían que las habilidades y aprendizajes a desarrollar en sus grados eran muy complejos y difíciles de enseñar a alumnos con discapacidad (Scruggs y Mastropieri, 1995).

Las capacitaciones que los docentes reciben también influyen en su percepción, ya que los estudios de Ossa (2008) y de Scruggs y Mastropieri (1995) encontraron que las percepciones de los docentes se modifican en relación a la información que han adquirido sobre la inclusión. Aquellos profesores que han tenido alguna capacitación perciben la educación inclusiva más positivamente. Estos docentes generalmente resaltan los efectos positivos que ésta puede traer, como son la sensibilización de los alumnos regulares y la integración de los alumnos incluidos. Mientras que aquellos docentes que cuentan con poca información o nunca han recibido alguna capacitación en relación a la inclusión escolar, tienden a poner énfasis en los aspectos negativos o desventajas que puede traer la inclusión de un alumno con discapacidad al aula. Estos docentes perciben que incluir a un estudiante les puede demandar más tiempo porque consideran que esto puede descuidar su atención hacia los demás alumnos y reducirles el tiempo para la programación de sus clases regulares (Downing, 1997). Asimismo, en relación a esta visión negativa, un estudio de Abernathy y Taylor (2009) encontró que los docentes con poca información creían que se podría generar un ambiente conflictivo en el aula, debido a que los alumnos regulares podrían sentir cierta injusticia frente al tiempo de atención y el tipo de evaluación que recibiría el alumno de inclusión. Más aún, Soodak, Podell, y Lehman (1998) brindan algunas explicaciones de por qué algunos docentes se muestran reacios o rechazan la implementación del programa. Estos autores encontraron que generalmente aquellos docentes que estaban en contra de la inclusión educativa tenían sentimientos de frustración y ansiedad, ya que sentían que el trabajar con un alumno discapacitado ponía a prueba sus destrezas como docentes. Además, el no obtener los resultados deseados, es decir, no alcanzar los objetivos educativos podría incrementar el rechazo y afectar la autoeficacia del docente. Al igual que en las demás investigaciones, estos autores coincidieron en que el apoyo de la escuela, mediante capacitaciones, orientación de especialistas y cambios en el número de alumnos, pueden generar respuestas de mayor aprobación de los docentes hacia el programa de inclusión (Soodak, Podell, y Lehman, 1998).

Scruggs y Mastropieri (1995) también aseveran en su investigación que la mayoría de los docentes consideran que requieren mayor apoyo y soporte para enseñar en clases que incluyen a alumnos con discapacidades. Estas necesidades se relacionan con el incremento de horas de trabajo para la planificación de las sesiones, así como el acceso a material adecuado que se ajuste a la necesidad de su alumno. Además, se encontró que un tema que les generaba

bastante preocupación era el tamaño de la clase, debido a que los profesores argumentaron que a mayor número de alumnos en el aula, menor atención podrían depositar en cada estudiante. Por último, como ya se mencionó anteriormente, la severidad de la discapacidad influye en la percepción de los profesores, por lo que a mayor severidad (independientemente de si es física o intelectual), menor será su expectativa sobre el funcionamiento del programa.

El estudio de Downing (1997) también reveló resultados similares, pero colocó mayor énfasis en la importancia de la capacitación y entrenamiento para poder aplicar el programa de la educación inclusiva. Así, los docentes afirmaron que sus instituciones deberían preocuparse más en abrir espacios para compartir las experiencias con los demás docentes, coordinar capacitaciones y reuniones individuales con expertos en temas de inclusión para resolver las cuestiones que se puedan producir al enseñar a estos alumnos.

En el contexto peruano existen escasas investigaciones sobre la inclusión educativa, sin embargo, existen dos estudios cuantitativos realizados en Huancavelica y Villa el Salvador en el 2007 por el Ministerio de Educación en colaboración con la División de Comunicaciones y Desarrollo Social, que describen las opiniones y actitudes de los profesores de estas zonas frente a la inclusión escolar. Algunos de los resultados encontrados coinciden con los hallazgos descritos en los otros estudios previamente mencionados. Conforme a ello, los docentes que argumentaban estar a favor de la inclusión apoyaban sus razones en la obligación de respetar los derechos de los niños con discapacidad, sin embargo, una gran porción de éstos mostró tener mayor rechazo a los alumnos con limitación intelectual, más específicamente aquellos con síndrome de down o retardo mental. Uno de los resultados más saltantes fue que los docentes peruanos sienten que no cuentan con capacitación suficiente e infraestructura adecuada para manejar algún caso de inclusión. De otro lado, a pesar, de que los profesores pueden mencionar las ventajas principales del programa y consideran que los alumnos de inclusión se benefician porque se integran con los demás alumnos regulares, sienten que no siempre ocurre esto porque aún hay discriminación y alumnos pocos sensibles frente a las personas con discapacidades. En cuanto a los alumnos incluidos, los profesores consideran que hay algunos alumnos que no se integran totalmente a las clases porque no se encuentran al mismo nivel de comprensión, por lo que tampoco son capaces de cumplir con los objetivos de aprendizaje. El estudio concluyó resaltando que los docentes se muestran más resistentes a trabajar casos de inclusión debido a que sienten que no cuentan con capacitación y soporte de la institución para llevarla a cabo.

Fernandez (2007) realizó también una investigación cualitativa a nivel nacional sobre la opinión que tienen los docentes, padres de familia, autoridades y alumnos sobre los derechos de los alumnos discapacitados en el Villa el Salvador y Huancavelica. Esta autora resumió sus hallazgos en 14 conclusiones. A continuación se detallarán las conclusiones que se consideran más pertinentes para esta investigación. De esta manera, el estudio de Fernandez (2007) encontró que en la agenda nacional, regional y local del Perú aún no es prioridad el tema de la inclusión educativa, ya que las principales autoridades (municipio, UGEL, etc.) desconocen la ley y la opinión de los demás involucrados (padres de familia y docentes) muestra que no perciben interés ni apoyo de las autoridades. También afirmó que el acompañamiento pedagógico es escaso en las escuelas de estos lugares, es decir, hay poca asesoría y recursos insuficientes (no hay aparatos especiales, materiales educativos como textos en braille, bibliografía especializada, etc.). Aparte de ello, la capacitación docente es escasa o inexistente, por lo que no se sienten seguros de que están realizando su trabajo correctamente y no cuentan con asesoría de especialistas. En estos lugares también hallaron que la mayoría de personas aún tenían resistencia y rechazo frente a las personas con discapacidades. Con respecto a los padres de familia, se encontró que la participación de éstos es escasa, ya que la escuela no los involucra en las actividades. Sin embargo, la autora afirma que es indispensable el trabajo con los padres para la sensibilización y el reforzamiento pedagógico de los alumnos en casa. Un hallazgo sumamente interesante, que coincide con los estudios internacionales, es que las expectativas de los docentes fueron bastante bajas sobre los logros educativos de los alumnos incluidos. La mayoría argumentaba que lo más importante era que el niño socialice. Finalmente, encontraron también que los alumnos incluidos se sentían a gusto con la inclusión y que los alumnos regulares se mostraban más tolerantes y abiertos a interactuar con personas con discapacidades (Fernandez, 2007). De esta manera, los hallazgos de esta investigación dan luces de que aún es necesario prestar atención al programa de inclusión escolar, debido a que hay varios aspectos por modificar, ajustar y/o reforzar.

Tomando en cuenta los puntos revisados, se considera importante seguir explorando en el tema de las percepciones docentes sobre la inclusión escolar, ya que éstas pueden influir en la forma cómo los docentes realizan sus clases, en la interacción con los estudiantes y en las expectativas sobre el rendimiento de los mismos (Avramidis et al., 2000; Leal, 2006). Más aún, sus percepciones sobre el programa también pueden afectar su estado emocional y autoeficacia (Soodak, Podell, y Lehman, 1998). Cabe señalar que también es importante

indagar sobre este tema debido a que no se tiene certeza sobre la información o conocimientos que tienen los docentes peruanos actualmente acerca de la inclusión escolar y es probable que muchos no hayan recibido capacitación o algún curso específicos sobre este programa en la institución donde se formaron. Por tanto, tomando en cuenta que existen diversos estudios extranjeros interesados en indagar las percepciones de los docentes sobre la inclusión escolar y escasas investigaciones a nivel nacional, se considera importante elaborar una investigación que responda al contexto peruano para así poder conocer, comprender y mejorar el programa de inclusión escolar en el Perú. Por esta razón, la presente investigación se centra en indagar cuáles son las percepciones de los docentes peruanos acerca de la inclusión escolar. Específicamente saber qué es lo que entienden por inclusión escolar, qué aspectos debe tomar en cuenta el docente para implementarla, así como los beneficios y limitaciones que encuentran en el programa. Los resultados de este estudio contribuirán a la comprensión de las prácticas educativas actuales en relación a la inclusión. Además, los resultados podrían ser insumos para plantear sugerencias en relación a la implementación del programa de inclusión, las capacitaciones y el manejo con los padres.



Metodología

Participantes

Se seleccionó a los participantes a través de un muestreo intencional de tipo homogéneo (Patton, 1990) con la finalidad de poder comprender el fenómeno del objeto de estudio en esta muestra en particular. Por motivos de disponibilidad de muestra y tiempo limitado, el tamaño de la muestra se precisó de antemano (Vieytes, 2004).

Se eligieron 3 escuelas privadas ubicadas en el mismo distrito en el departamento de Lima, que atendían a los niveles de inicial, primaria y secundaria, y que además, estuvieran implementando el programa de inclusión escolar. Los tres colegios eran mixtos y tenían de 1 a 3 secciones por grado. El mínimo de alumnos por aula en estas escuelas era de 15 y el máximo era de 26 alumnos.

Con la finalidad de identificar diferencias en las percepciones debido a la experiencia, se determinó contar con participantes con y sin experiencia en inclusión escolar en cada una de las escuelas. Conforme a ello, en cada institución educativa se entrevistó a 4 docentes: 2 con experiencia y 2 sin experiencia en algún caso de inclusión escolar. En total, se entrevistaron a 6 docentes con experiencia y a 6 docentes sin experiencia.

Los participantes de la presente investigación fueron 11 profesoras y 1 profesor de primaria. El rango de edades de los profesores fluctúa entre 22 y 42 años, con un promedio de 30.8 años. Cabe resaltar que todos los participantes han recibido al menos una capacitación sobre la inclusión escolar entre los años 2009 y 2011. Asimismo, todos los docentes, salvo un caso, han culminado sus estudios superiores en educación primaria. Además, 4 de estos docentes han realizado estudios de post-grado.

En relación a las características de la experiencia docente, los docentes de la muestra presentaron un rango de 2 a 17 años de experiencia, con un promedio de 8.7 años de experiencia. En cuanto a la trayectoria de trabajo de los docentes en la institución educativa en la que laboran, se encontró que el rango fluctúa entre los 2 y 6 años, alcanzando un promedio de 4 años.

Todos los participantes de esta investigación aceptaron colaborar voluntariamente. Antes de cada entrevista, se leyó un consentimiento informado donde se especificaban las condiciones de participación y la aceptación de cada docente quedó registrada verbalmente (Ver Anexo A).

En relación al programa de inclusión que tienen estas instituciones educativas, cabe señalar que las instituciones 1 y 2 tienen dos años implementando el programa, mientras que la institución 3 tiene dos años más. En cuanto al número de casos que han atendido las escuelas, se encontró que la institución 2 es la que ha atendido más casos en comparación a las otras dos escuelas. La siguiente tabla detalla el número de casos que han tenido cada una de estas instituciones desde el inicio del programa.

Tabla 1

Número de casos de inclusión escolar que ha tenido cada institución

Institución educativa	Años de Implementación	Número de casos de inclusión
1	2	4
2	2	15
3	4	8

Por último, los encargados de supervisar el funcionamiento del programa de las instituciones 1, 2 y 3 son los departamentos psicopedagógicos de cada una de las escuelas. Además, las instituciones 1 y 2 cuentan también con el apoyo de organizaciones externas que consiste en visitas de especialistas en inclusión una vez al mes para supervisar el avance de los alumnos y brindar capacitación a los docentes. Las organizaciones que trabajan con estos colegios son “Paso a Paso” y “Cepan”.

Técnicas de recolección de información

El estudio empleó tres instrumentos de recolección de información: una ficha de datos demográficos para los docentes, una ficha de datos para los directores de la institución educativa y una entrevista semi-estructurada, todas diseñadas para los fines de esta investigación.

La ficha de datos demográficos para los docentes es un instrumento para marcar y completar a fin de conocer y caracterizar a las participantes. El instrumento consta de las siguientes áreas: datos generales (sexo, edad), formación docente (nivel educativo), situación docente (colegio en el trabaja, años de experiencia como docente, años de experiencia en la escuela donde trabaja), capacitación y experiencia en inclusión (asistencia a capacitaciones de inclusión escolar, experiencia con algún caso de inclusión escolar) (ver anexo B).

La ficha de datos de la institución educativa consta de dos partes, una donde se recoge información general sobre la escuela, como el número de secciones, la cantidad de alumnos por aula, los niveles que atiende y la cantidad de profesores. La segunda parte recoge datos sobre el programa de inclusión escolar como el año de inicio de la implementación, el número de casos que han tenido, los tipos de casos y la existencia de soportes y apoyos (ver anexo C).

La entrevista semi-estructurada está orientada a indagar las percepciones de los docentes acerca de la inclusión escolar. Se escogió esta técnica de recolección, debido a que permite profundizar en las percepciones y pensamientos de las personas. Para la construcción de este instrumento se diseñó una entrevista inicial tomando en cuenta los temas más importantes de la inclusión escolar reportados en la literatura (Avramidis et al., 2000; Downing, 1997; Fernandez, 2007; Hastings y Oakford, 2003; Scruggs y Mastropieri, 1995; Soodak, Podell, y Lehman, 1998). De esta manera, se precisaron los temas fundamentales que debían ser indagados, como la definición que manejan los docentes sobre la inclusión, las percepciones que tienen sobre la implementación del programa, el soporte y apoyo de la escuela, la participación de los padres, y los beneficios y limitaciones del programa. La primera propuesta de entrevista, fue revisada por 2 jueces expertos en el tema de inclusión, los cuales analizaron las preguntas y emitieron juicio acerca de su estructura, la pertinencia de sus áreas y la calidad de las preguntas. Según las indicaciones de los jueces, se cambió la redacción de dos preguntas y se agregó un tema más de indagación (manejo conductual) en el área de las percepciones sobre la implementación del programa de inclusión. Además, en el área de beneficios y limitaciones se agregó la consigna para indagar las ventajas desde el punto de vista del docente, el niño incluido y el niño regular.

El segundo paso fue aplicar la entrevista piloto a un docente con experiencia y a uno sin experiencia en inclusión escolar de un colegio privado regular que sigue un programa de inclusión escolar. Luego de este proceso, se ajustó el enunciado de algunas preguntas para facilitar la comprensión, asimismo, se confirmó que todas las áreas del instrumento eran pertinentes.

La versión final de este instrumento, que se encuentra en el anexo D, contó con cuatro áreas de exploración:

Área 1: definición conceptual de la inclusión escolar. Son las definiciones que los profesores tienen en torno a este programa. Se indaga sobre la información que tienen los

docentes sobre el programa de inclusión, en qué consiste, el tipo de alumnos que acceden y sus principales objetivos.

Área 2: percepciones sobre implementación de la inclusión escolar. Son las ideas que pueden tener los docentes sobre qué procesos se deben de realizar para llevar a cabo este programa. Se definieron de antemano los siguientes temas para la indagación: la capacitación, la planificación, la elaboración de materiales, las estrategias de aprendizaje y el manejo conductual.

Área 3: percepción del soporte de la escuela y el involucramiento de los padres de familia. Son las ideas que tienen los docentes acerca del apoyo que la escuela debería brindar para poder implementar el programa y cómo debería ser la participación de los padres de familia en éste.

Área 4: percepción de los beneficios y limitaciones de la inclusión escolar: Son los aspectos positivos y negativos que los docentes pueden encontrar en el programa de inclusión escolar.

Para el caso de los docentes que han tenido un caso de inclusión escolar, es decir, que han tenido experiencia con el programa se agregó un área más:

Área 5: percepciones sobre experiencias en la aplicación de la inclusión en el aula. Son las percepciones que tienen los profesores sobre su experiencia con el caso de inclusión y el conocimiento que manejan sobre la aplicación de este programa.

Procedimiento

Debido a las características del constructo y las recomendaciones de distintos autores como Pajares (1992) y Scruggs y Mastropieri (1995), se optó por una investigación cualitativa. La investigación cualitativa se preocupa por describir de manera holística a los seres humanos y su ambiente en toda su complejidad. Esto se refiere a que es posible aproximarse al mundo interno de las personas y por tanto, conocer y profundizar en sus ideas, creencias y pensamientos acerca de algo (Strauss, 1998; Banister, 1994). El rol del investigador estará enfocado en indagar y recoger la información desde el fenómeno mismo, intentado describir y captar en totalidad las vivencias y opiniones de los participantes (Strauss, 1990; Camic, Rhodes y Yardley, 2003). El enfoque empleado buscó construir a través de un proceso inductivo e interpretativo un conjunto de conceptos e identificar los vínculos entre ellos. Además, se buscaron similitudes y relaciones entre los conceptos

encontrados para desarrollar una teoría que surgirá desde la interpretación y análisis de la data (Creswell, 2007; Strauss, 1998; Denzin, 1994).

Es importante mencionar que este estudio es una investigación exploratoria, debido a que, como ya se mencionó anteriormente, existen pocas investigaciones sobre este tema en el Perú. Conforme a ello, el objetivo principal es permitir al investigador familiarizarse con el constructo para posibilitar futuras investigaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Considerando las características del diseño y luego de hacer los ajustes al instrumento, se contactó con las instituciones educativas, donde se entregó una carta de presentación al director la cual explicaba el propósito de la investigación y se solicitaba su colaboración. Una vez aprobada esta solicitud, se coordinó con los profesores de las instituciones sobre su disponibilidad de tiempo y precisó una cita. Antes de comenzar las entrevistas se especificó a los docentes las condiciones de su participación a través de la lectura del consentimiento informado y la aceptación a participar de manera voluntaria quedó registrada en el audio. Las entrevistas se realizaron en las instalaciones del colegio, en ambientes propicios para el diálogo: con poco ruido y con ventilación e iluminación adecuadas.

En total se entrevistó a 12 profesores. La duración aproximada de las entrevistas fue de 35 minutos, siendo la más corta de 30 minutos y la más larga de 50 minutos. Posteriormente, todas las entrevistas fueron transcritas por la investigadora.

Con respecto al tratamiento de los datos, el proceso de análisis se inició con la lectura exhaustiva de todas las entrevistas, para elaborar una matriz de códigos inicial. Esta matriz seguía la estructura de la guía de la entrevista, por lo que los códigos se distribuyeron en las mismas áreas descritas en el acápite anterior. Una vez terminada esta matriz se pasó a la codificación de todas las entrevistas con la ayuda del programa Atlas.ti 5.0. Se revisó esta codificación 3 veces para poder ajustar y precisar las definiciones de todos los códigos, así como encontrar las relaciones entre los códigos.

Los códigos y sus relaciones fueron discutidos con la asesora de tesis. A través de estas discusiones se elaboraron diagramas en los que se plasmó la lógica de los discursos de los docentes participantes. Además, este proceso también formó parte de la validación de la investigación, ya que como menciona Creswell (2007), la discusión con pares también permite incrementar la confianza en los resultados ya que se integran distintos puntos de vista que contribuyen en el análisis y síntesis de la información. También se utilizó el método de

validación mediante cuasi-estadísticos para asegurar la credibilidad del análisis de los datos (Creswell, 2007). De esta forma, una vez codificadas las entrevistas se observó el número de citas y el número de docentes que mencionaron cada uno de los códigos con el fin de identificar los temas más relevantes y verificar que haya consenso, como también variación entre las respuestas de los participantes.

Finalmente, se compararon los datos para la submuestra de profesores con experiencia y sin experiencia y no se encontraron mayores diferencias.



Resultados y Discusión

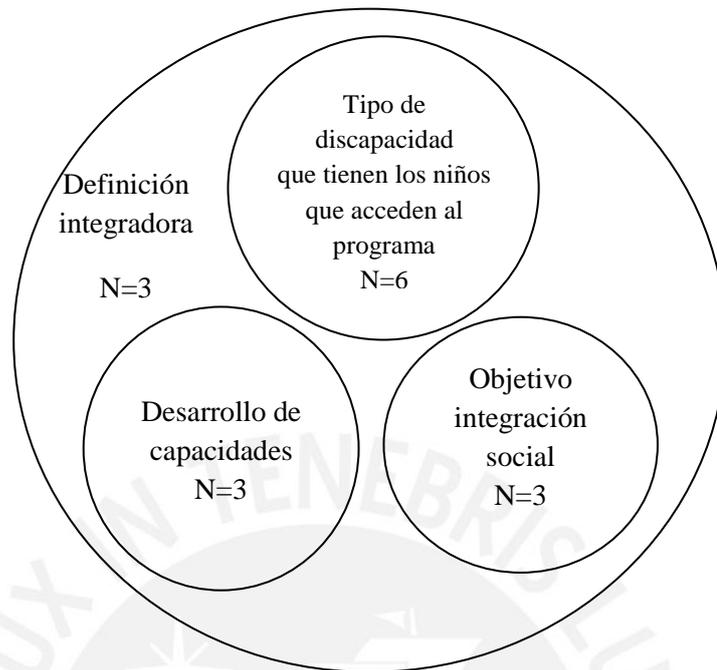
Los resultados se han organizado en áreas, según las percepciones identificadas en el discurso de los docentes, y serán discutidos a la luz de los estudios y literatura sobre inclusión escolar. Asimismo, para facilitar la lectura y comprensión de los hallazgos se mostrarán figuras de las áreas, con el objetivo de comunicar la percepción de todos los docentes de manera organizada y sintetizada. Adicionalmente, se incluirán citas representativas de cada una de las áreas.

Es importante resaltar que se realizaron comparaciones entre el subgrupo de los docentes con experiencia en inclusión escolar y el subgrupo de docentes sin experiencia en inclusión escolar y no se encontraron mayores diferencias salvo en 3 temas: la participación de los padres, algunos ejemplos de actividades que se deben realizar en la implementación y las desventajas sobre el programa. Estas diferencias serán descritas detalladamente en los acápites referentes a cada tema.

La definición de inclusión escolar desde la perspectiva de los docentes

Con el fin de conocer la imagen general que los docentes tienen sobre la inclusión escolar, se les solicitó que brindarían la definición de la misma. De esta manera, se encontró que los docentes definen la inclusión escolar enfocándose en tres temas: el tipo de discapacidad que tienen los niños que acceden al programa, el objetivo de integración social y el desarrollo de capacidades. Algunos docentes también mencionaron en su definición los tres temas, por lo que a este tipo de definición se la llamo integradora. En la figura 1 se puede observar cómo han sido organizadas las definiciones encontradas.

Figura 1



Temas principales encontrados en las definiciones de los docentes.

Se encontró que 6 de los 12 docentes definieron a la inclusión escolar centrándose en el tipo de discapacidad que tienen los niños que acceden al programa. Las discapacidades más frecuentemente mencionadas por los docentes fueron el síndrome de down, autismo, asperger, retardo mental y las limitaciones físicas (ceguera, sordera, incapacidad para caminar). En la siguiente cita se puede observar el tipo de definición que expresaron los profesores:

“Yo creo que la inclusión escolar es tener alumnos dentro de las clases en el colegio que tengan alguna discapacidad, puede ser mental, motriz [...] hipotonía, que más... bueno en mentales entrarían lo que es el síndrome de down, asperger, niños con problemas, de no sé socialización de repente también ¿no?, bueno también los que tienen una discapacidad física ¿no? que estén en silla de ruedas, chicos con sordera, ceguera o que tienen alguna dificultad en alguno de esos sentidos, que tienen problemas para hablar también.” (Institución 1, Docente 4, sin experiencia en inclusión)

“En el programa de inclusión escolar entran niños, por lo que sé de mi experiencia, son niños con autismo, con asperger, niños con síndrome de down en diversos niveles

también, porque he aprendido que también hay diversos niveles de down, también he tenido algún caso de epilepsia, [...] fronterizo tuvo alguna vez pero no llegó a completar todo el año. O sea, también pueden ser niños que tienen alguna discapacidad intelectual ¿no? [...] Física también ¿no? Puede ser, pero yo no he tenido aún experiencia con ese tipo de alumnos, con discapacidad física, sobre todo he tenido en lo que es la parte intelectual.” (Institución 2, Docente 5, con experiencia en inclusión).

Es importante resaltar que la mayoría de los docentes (5 de 6 docentes) que brindaron este tipo de definición, agregaron que también acceden al programa los niños con problemas de aprendizaje. Conforme a ello, se encontraron expresiones como la siguiente:

“[La inclusión escolar] es cuando dentro del aula, del salón de clase no solamente tienes a alumnos del mismo nivel, sino también tienes a niños con algún tipo de problemas, generalmente relacionados al aprendizaje, o sea, que su aprendizaje es más lento o se da de distinta forma. [...] Generalmente son chicos con problemas de aprendizaje, puede ser atención, concentración, hiperactividad... y también están los de casos más severos ¿no? Como los niños con síndrome de Down, de repente niños también que tienen alguna discapacidad física, que no pueden ver, oír por decirte un ejemplo.”(Institución 1, docente 7, sin experiencia en inclusión)

Esto llama la atención, debido a que los docentes están considerando que los problemas de aprendizaje forman parte de las discapacidades intelectuales. Parte de este problema puede estar asociado a que no cuentan con la información adecuada o que las capacitaciones sobre inclusión escolar a las que han asistido pueden haber incluido también a niños con problemas de aprendizaje. Además, de los 5 docentes que incluyeron a los problemas de aprendizaje en su definición, 4 son docentes que tienen experiencia con algún caso. Esto también se podría vincular a que en la práctica los docentes no encuentran muchas diferencias en el trabajo que realizan con los alumnos de inclusión y los alumnos con problemas de aprendizaje. En otros contextos, como en Inglaterra y Estados Unidos, Avramidis et al. (2000) y Soodak et al. (1998) describen que el programa de inclusión que implementan en estos países admiten a los niños con problemas de aprendizaje, ya que al igual que los alumnos con discapacidades, requieren un trato en el aula distinto del regular.

Por esta razón, en el Perú sería necesario reformular la pregunta sobre qué alumnos deben acceder al programa de inclusión escolar, ya que muchos de los docentes que participaron en esta investigación también percibieron una estrecha relación entre los niños con discapacidades y los niños con problemas de aprendizaje.

Por otro lado, otro aspecto que también resalta es que la mayoría de docentes se han enfocado principalmente en las discapacidades de los alumnos que acceden al programa, lo cual podría estar indicando que están catalogando a los alumnos como diferentes o limitados en algún sentido. El centrarse en la discapacidad del alumno se asocia muchas veces a la inseguridad del docente sobre su eficacia debido a que ellos pueden considerar la inclusión como un reto o amenaza hacia su habilidad para enseñar (Soodak et. al, 1998). Por tanto, es probable que algunos de los docentes de esta investigación se sientan inseguros o ansiosos al hacerse cargo de un caso de inclusión, no solo por temor a tratar con niños discapacitados, sino también, como más adelante se señalará, la mayoría de los docentes percibe que tiene poco apoyo por parte de la escuela y no cuentan con información suficiente (demandan más capacitación) sobre la inclusión.

Aparte de ello, algunos participantes también resaltaron en sus definiciones el tema de la integración social (3 de 12 profesores) y del desarrollo de capacidades que tiene la inclusión educativa (3 de 12 profesores). Con respecto a la definición centrada en el objetivo de integración social, los docentes explican que la inclusión tiene como finalidad que el niño incluido pueda socializar e interactuar con niños regulares de su misma edad de una manera natural. La definición centrada en el tema del desarrollo de capacidades sostiene que la inclusión escolar posibilita que los alumnos incluidos logren desarrollar su desempeño al máximo. A continuación se muestran dos citas que ilustran ambos temas:

“La inclusión escolar es tener alumnos con habilidades distintas a los demás, con características distintas, donde ellos se sientan parte e igual que los otros alumnos, que entre comillas antes se les llamaba normales, aquellos niños que no tienen pues una característica distintiva, eso es inclusión.” (Institución 2, Docente 8, con experiencia en inclusión)

“[La inclusión escolar] hace que el niño incluido pueda desarrollar su potencial académico al máximo porque siempre se exige que el niño alcance todos los objetivos

que se considera puede lograr.” (Institución 3, Docente 9, con experiencia en inclusión)

Otras de las definiciones brindadas por los docentes denotaron mayor conocimiento en relación a la inclusión e integraron los tres temas anteriormente descritos. Las siguientes citas muestran una definición integradora:

“Me contaron que [el programa de inclusión] tenían tres criterios, el criterio físico para incluirlo, que físicamente sano, el criterio emocional ¿no? Que el niño no sufriera por la inclusión y el criterio educativo o pedagógico, que el alcanzara un cierto desarrollo intelectual que le permitiera asistir a un aula regular, o sea que no hiciera daño a los demás, que prestara atención, que no sea un disturbio [...] incluirlo es con todo, incluirlo es invitándolo, incluirlo es haciéndolo participar en todo, incluirlo emocionalmente porque para ti es una parte importante y es un reto y todos los involucrados, alumnos, padres y profesores aprenden mucho de esto.” (Institución 3, Docente 10, sin experiencia en inclusión)

“La inclusión escolar es darle la posibilidad a una persona con capacidades diferentes de estar en un ambiente regular que lo estimule en todos los aspectos de su persona. No solamente en lo académico que no es lo primordial, sino en la parte social, en la parte emocional, en la parte del conocimiento de su entorno en la vida diaria.” (Institución 1, Docente 3, con experiencia en inclusión escolar)

Así, se puede observar que sólo una pequeña porción de la muestra, es decir, 3 de los 12 docentes entrevistados fueron capaces de brindar una definición integradora que denota capacidad para poder sintetizar la información adquirida, así como mayor conocimiento y reflexión en relación a este tema. Esto podría evidenciar que la mayoría de docentes entrevistados no tiene información suficiente acerca del programa de inclusión, lo cual podría estar asociado a carencias de capacitación o capacitaciones inadecuadas sobre el tema. Ello coincide con lo señalado por Mayo, Leblanc y Oyama (2008) y Fernandez (2007) respecto a que uno de los problemas principales en la implementación del programa de inclusión educativa es la falta de capacitación y el manejo de información. También es consistente con los dos estudios cuantitativos realizados en Villa el Salvador y Huancavelica sobre las

opiniones de los docentes acerca del programa de inclusión escolar en donde encontraron que los docentes reconocían estas mismas limitaciones, ya que mencionaron que manejaban poca información y no habían recibido mucha capacitación en relación al programa (MINEDU, 2007). Llama la atención el hecho de que la mayoría de docentes perciba que cuenta con poca información, ya que todos los docentes entrevistados en esta investigación afirmaron haber recibido al menos una capacitación sobre la inclusión escolar. Este aspecto podría demostrar que las capacitaciones que han recibido los docentes han sido insuficientes o inadecuadas, lo cual puede repercutir en la implementación del programa. Más adelante se detallarán las posibles consecuencias que puede traer una capacitación inadecuada, así como las características que los docentes consideraban debían tener las capacitaciones.

Algunos docentes (3 de 12 profesores) comentaron que el problema de la falta de información que se tiene sobre el programa de inclusión podría encontrarse en su formación inicial como docentes. Estos profesores afirmaron que ellos no recordaban haber llevado algún curso sobre inclusión escolar en su formación docente, por lo que sentían un vacío en relación a este tema. Esto coincide también con que ninguna de las cuatro universidades recomendadas por Portal Educativo Nacional (PerúEduca) para estudiar la carrera de educación cuenta con un curso obligatorio o electivo de inclusión escolar o cualquiera afín. Esta información se pudo corroborar luego del análisis de los planes de estudio de las carreras de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y la Universidad Alas Peruanas. La ausencia de estos cursos en el currículo podría mostrar una desarticulación entre las metas planteadas por la DIGEBE y el área de formación a docentes del Ministerio de Educación. Se observa que han pasado varios años en que se ha venido implementando poco a poco el programa de inclusión educativa, pero sería importante preparar a los docentes desde la base, es decir, desde su formación inicial, de modo que puedan egresar con dominio en este campo.

Percepciones de los docentes sobre la implementación del programa de inclusión

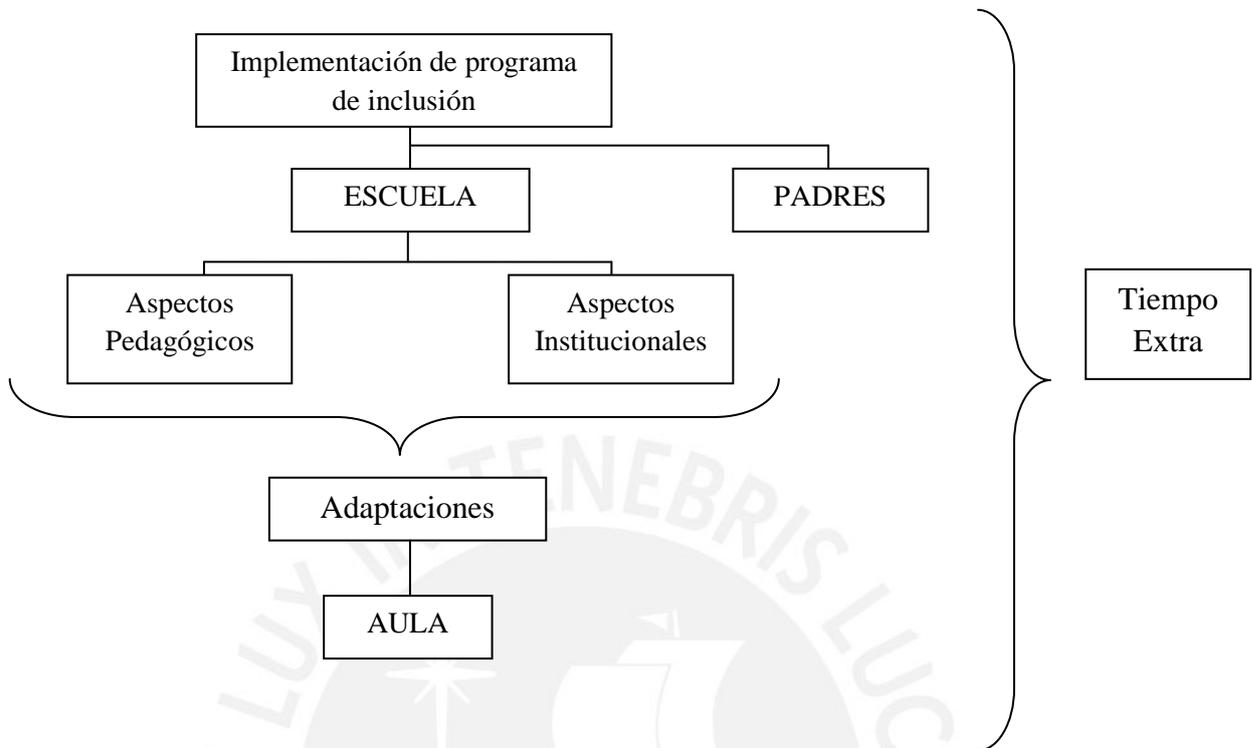
En cuanto a los aspectos que los docentes consideran que se debían tomar en cuenta para implementar el programa de inclusión escolar en el colegio, se encontró que, en general, todos mencionaron que debían realizarse acciones con respecto a los padres de familia y a la escuela. En cuanto al tema de los padres de familia, los docentes se refieren a las capacitaciones que los padres de alumnos regulares e incluidos deben recibir y la

participación de estos en el programa, así como el manejo que los docentes deben tener con los mismos.

La intervención en la escuela, desde el punto de vista de los docentes, se centra en dos aspectos: el pedagógico y el institucional. En el aspecto pedagógico mencionaron los apoyos y soportes que esperan les brinde la escuela en torno a la enseñanza, como por ejemplo la capacitación y orientación en los casos de inclusión. De otro lado, en el aspecto institucional mencionaron los requerimientos sobre la gestión que debe tener la institución, como por ejemplo la infraestructura y la remuneración. Estos aspectos (el pedagógico e institucional) son considerados por los docentes como la base necesaria para la implementación del programa y su conducción en el aula.

Al describir la implementación en el aula, los docentes resaltan las adaptaciones que conciernen a las estrategias de enseñanza, el manejo conductual, el currículo y los materiales educativos. Todas estas acciones demandan de tiempo y preparación, por lo que un aspecto fundamental que se mencionó en todos los aspectos anteriormente mencionados es el tiempo. La figura 2 muestra la organización de los temas según las respuestas que emitieron los docentes.

Figura 2



Aspectos a tomar en cuenta para la implementación del programa de inclusión escolar.

Percepción docente sobre la participación de los padres en el programa de inclusión escolar. Para los docentes del presente estudio, el trabajo con los padres de familia resulta, fundamental para la implementación del programa. Con respecto a los padres de los alumnos incluidos, los docentes describieron 3 tipos de participación: la activa, la pasiva o la invasiva. En la participación activa los docentes se referían a padres receptivos, dispuestos a trabajar con ellos. Por el contrario, en relación a la participación pasiva mencionaron que eran personas que no se involucraban con el colegio, no asistían a las actividades y no se comunicaban con los profesores. Por último, los padres con una participación invasiva son los que abruman a los docentes con sugerencias y exigencias para el trabajo con sus hijos.

Once de los doce docentes con y sin experiencia en inclusión mencionaron que la participación de los padres de familia de los niños incluidos debe ser activa, de manera que se pueda trabajar de forma conjunta e integrada y permitan que el alumno se desarrolle al máximo en todos sus aspectos. La siguiente cita muestra lo anteriormente mencionado:

“Otro aspecto que me parece importante es que el papá del niño de inclusión debe estar convencido que lo que está haciendo está bien y que él puede participar, que puede tener una participación activa, porque el niño va a avanzar de acuerdo a también al esfuerzo y dedicación que tengan los papás, ya que nosotros los profesores estamos por un tiempo ¿no? durante 10 meses, pero yo considero que el papá es el motor.” (Institución 1, docente 3, con experiencia en inclusión)

Casi todos los docentes de la muestra ponen atención a la participación de los padres de familia, lo que podría deberse al paradigma actual de la educación que incluye la participación activa de los padres y los integra en las actividades que se realizan en el colegio (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010). Estos hallazgos muestran que los docentes de estas escuelas tienen interiorizado este supuesto, sin embargo, no indica que lo estén aplicando en la práctica y que involucren a los padres en los procesos educativos. Algunos de los docentes de esta muestra ven a los padres como un obstáculo y evitan integrarlos en las actividades o en alguna tarea de la inclusión. Fernández (2007) explica que la mayor responsabilidad y trabajo recae sobre el profesor, por lo que establecer alianzas con la familia del alumno incluido podría beneficiar a la implementación del programa.

No obstante, algunos docentes revelaron que la relación del docente con la familia se podría ver afectada por la contradicción entre las expectativas. Según Fernández (2007) los docentes por lo general tienen bajas expectativas sobre los logros educativos de los alumnos incluidos porque consideran que no cuentan con las capacidades físicas o intelectuales para lograr objetivos más complejos. Esto genera que en el aula el docente no exija ni motive al alumno de inclusión a desarrollar su máximo potencial, ya que tienen muy bajas expectativas con respecto a su rendimiento. Esto se contrapone a la expectativa de los padres de familia, quienes por lo general tienen bastantes expectativas sobre el rendimiento de sus hijos, lo cual puede causar conflictos en la relación docente-padres.

A pesar de la declarada importancia de la participación de los padres, los docentes con experiencia en inclusión reconocen las dificultades que existen al hacerlo. Conforme a ello, 4 de los 6 docentes con experiencia mencionaron que pueden producirse dificultades en la interacción con los padres del alumno incluido (área que más adelante se describe en el acápite de ventajas y desventajas que perciben los docentes). Es posible que los docentes con experiencia en inclusión escolar posean mayor capacidad para visualizar los problemas que se pueden producir con los padres de familia, debido a que les puede haber sucedido en sus

casos. Uno de los principales argumentos que sustentaba estas dificultades es que los padres de alumnos incluidos pueden abrumar a los profesores con exigencias, actividades u acciones que giren en torno a la inclusión de sus hijos. Lo anterior se podría deber a que las expectativas de los padres pueden ser más optimistas que las de los profesores (Fernandez, 2007).

Los docentes perciben que el trabajo con los padres de familia es importante tanto con los papás de alumnos incluidos como con los de los alumnos regulares. Todos los profesores entrevistados consideraron que los padres de los alumnos regulares deberían mantenerse informados y recibir capacitaciones con la finalidad de que ellos se sensibilicen y puedan apoyar a los docentes a resolver las dudas que se den en relación a los alumnos incluidos (a las personas con discapacidad). Además, como mencionan Mayo, Leblanc y Oyama (2008) es necesario que se trabaje en conjunto con los padres, ya que ellos son los que generalmente pasan mayor tiempo con sus hijos, por lo que pueden reforzar el aprendizaje y las aptitudes que el colegio intenta transmitir en los alumnos. Un ejemplo para este tema:

“Considero que deben ser tomados en cuenta, tanto los padres del niño incluido como los de los demás chicos regulares, porque de hecho sus hijos comparten el mismo escenario y la misma aula con ellos y, por ejemplo, eso es algo que se hizo acá a comienzo de año que fue un programa de concientización para los demás niños ¿no? porque igual están en el recreo y lo ven, aconsejarles que “no se asusten que es un niño igual que ustedes pero con otras habilidades” y sino todos los papás en general ¿no?, si es un colegio que acepta niños de inclusión, tiene programa de inclusión... todos deberían estar al tanto, porque los papás a veces por ignorancia dicen “ay no va a estar en la clase de un chico que tiene síndrome de down” o no sé, tiene autismo o tiene algo, como que le transmiten el temor a sus hijos.” (Institución 1, docente 2, con experiencia en inclusión).

En los estudios consultados sobre la inclusión escolar no se enfatiza tanto sobre la participación de los padres en la implementación de este programa (Avramidis et al., 2000; Soodak, et al., 1998; Scruggs y Mastropieri, 1995; Downing, 1997; Hastings y Oakford, 2003). Sin embargo, se considera que parte de esto se puede deber al enfoque educativo que debe seguir cada país, ya que los estudios anteriormente mencionados, responden a un contexto internacional. Por tanto, debido a que la educación peruana tiene otro enfoque, los

docentes peruanos están de acuerdo en que en el programa de inclusión escolar la participación de los padres de familia es fundamental, ya que al estar informados, es probable que puedan reforzar en los alumnos (sus hijos) la tolerancia y respeto hacia los niños incluidos.

Asimismo, otro aspecto fundamental por el que es imprescindible la participación de los padres de familia, es que la sociedad peruana requiere sensibilización en relación a las personas con discapacidades. Mayo, Leblanc, Oyama (2008) y Fernandez (2007) explican que la sociedad peruana aún se resiste y rechaza a las personas con habilidades diferentes. Además, Fernandez (2007) agrega que esto se puede observar a través de las nomenclaturas despectivas (como “mongolito”, “raro”, “enfermito”, “retardado”) que aún se siguen usando o la infraestructura de las calles, escuelas y establecimientos que no están pensadas para personas discapacitadas.

Percepciones de los docentes sobre los aspectos pedagógicos en la implementación. En cuanto a los aspectos de la implementación del programa a nivel de la escuela, los docentes mencionaron varias acciones relacionadas con aspectos pedagógicos e institucionales. Se recuerda nuevamente que los aspectos pedagógicos se refieren a la enseñanza y soportes que debe brindar la escuela (a través del departamento psicopedagógico, el profesorado, la coordinación y la dirección) para que se pueda implementar el programa, como son el brindar capacitaciones, orientación para la planificación de las clases, dar apoyo psicológico, entregar materiales educativos, etc. Mientras que los aspectos institucionales correspondía a la gestión de recursos necesarios para llevar a cabo la inclusión.

Por tanto, en relación al aspecto pedagógico se encontró que los 12 docentes entrevistados consideraban que para implementar el programa necesitan apoyo del departamento psicopedagógico del colegio o de alguna área específica, así como un espacio para reunirse y dialogar con sus colegas. Este aspecto se puede ver influido también, por el hecho de que las instituciones 1 y 2 cuentan con el apoyo de una organización externa para la inclusión (Paso a Paso) y la institución 3 tiene sólo el apoyo del departamento psicopedagógico. Por tanto, es probable que mencionen la necesidad de un área encargada de la inclusión, ya que se están remitiendo a lo que conocen desde su experiencia en los colegios donde laboran. De otro lado, 4 de 12 de estos docentes también consideran importante contar con el apoyo de un auxiliar, que es una persona encargada de asesorar al niño incluido dentro

del salón, para llevar el caso de inclusión. A continuación un ejemplo que describe estos aspectos:

“Yo pienso que el colegio debe trabajar en conjunto con el departamento de psicología ¿no? De pronto que las psicólogas orienten a los profesores que están llevando los casos, las ayuden en hacer los materiales... como que abran un espacio para que puedan dialogar los profesores, porque estoy segura que la inclusión implica bastante inversión de tiempo, de pronto quitarle algunas horas a los profesores para que tengan más tiempo de programar. Y bueno si es que eso no se puede hacer, de repente poner a una acompañante ¿no? Una auxiliar que apoye al profesor, porque si para mí ya es agotador tener a los niños todos los días me imagino que con uno más de inclusión, debe ser más todavía.” (Institución 3, docente 11, sin experiencia en inclusión).

El contar con apoyo y soporte de la escuela, desde distintas actividades a través de especialistas en inclusión, el departamento psicopedagógico o la ayuda de una auxiliar, les brinda a los docentes más tranquilidad y seguridad para poder implementar el programa (Scruggs y Mastropieri, 1995). Sin embargo, no siempre existe claridad en las funciones que demandan de estas fuentes de apoyo. Según Woolfolk (1999), el rol del psicólogo educativo en la inclusión escolar es encargarse de capacitar y orientar al docente sobre la enseñanza a alumnos con discapacidades. En este sentido, el psicólogo supervisa y brinda sugerencias sobre las estrategias, los materiales, las evaluaciones y debe participar en la elaboración del currículo diversificado (DIGEBE, 2006). Así, se puede notar que muchos docentes pueden confundirse y exigir demasiadas acciones a los psicólogos ya que desde su formación inicial no han recibido una clara delimitación del rol del psicólogo en la mayoría de procesos educativos.

Así, se observó que los docentes de esta investigación demandaban del apoyo de personal en todo tipo de actividades, como la elaboración de materiales, la planificación de sus clases, acompañamiento, entre otros. Woolfolk (1999) afirma que los docentes deben ser capaces de llevar a cabo la inclusión si es que se da una adecuada capacitación. La misma autora agrega que la formación docente actual está orientada a enseñar a todos los niños, independientemente de su condición, ya que la enseñanza actual está orientada hacia la diversificación. Así, se podría asociar que la necesidad de apoyo que estos docentes

mencionan se debe a que no han recibido una capacitación adecuada que les brinde herramientas e información suficiente para elaborar la implementación.

Otro aspecto relevante que mencionaron los docentes y que se ha discutido anteriormente, es la necesidad de recibir capacitación. Cabe resaltar que todos los participantes de esta investigación han recibido al menos una capacitación sobre inclusión educativa. No obstante, la mayoría de estos docentes manifestaron que las capacitaciones se deberían dar con más frecuencia y deberían tener una metodología más activa, experiencial y de exposición de casos. Aquí ejemplos sobre este tema:

“Considero que en las capacitaciones deberían explicar cada caso, o sea qué es un niño con síndrome de down, qué es un niño con asperger, qué pasa con niño que tiene discapacidades motoras, tiene que explicarte bien qué es eso y luego de esa capacitación de saber qué es el problema que te den pautas con ejemplos ¿no? de cómo se vendría a manejar según cada caso, sobre todo cuando eres una profesora sin experiencia, cómo deberías tomar este caso, cómo deberías hablar con los papás y todo y también creo que tienen que enseñarte a usar estrategias ¿no? Tienen que enseñarte a cómo tratarlo igual con los otros niños que no sienta la diferencia, tratar de no hacer que se sienta distinto. Después cómo tratar a los papás ¿no?, porque para ellos es difícil ¿no? Entonces creo que tiene que haber una capacitación, bueno yo creo que es algo elemental, se tiene que dar retroalimentación en todo momento, porque yo creo que con una capacitación sólo al inicio del año es poco viable. Creo que todo el tiempo uno debe ir actualizándose y así trabajar mejor en su caso.” (Institución 1, docente 4, sin experiencia en inclusión)

“La capacitación tiene que ser como que más directa a los profesores porque hay una gran, como te digo un gran vacío porque como te digo, en la currícula no hay, un curso... o sea es muy distinto que yo te diga, mira vas a tener este caso y este chico tiene tales características que se pueden trabajar así, pero no te dan exactamente las situaciones o te crean las situaciones para poder resolverlas y que te digan “bueno, así está bien”, o sea que en estas capacitaciones se entreguen a los profesores hechos concretos y como poder resolverlos ¿no? O sea una simulación. Eso creo que es lo que falta, tanto para los padres de familia como para los profesores.” (Institución 2, docente 8, con experiencia en inclusión)

En general, los discursos de los profesores coinciden con lo encontrado a nivel nacional, donde los docentes resaltaron la importancia de recibir capacitación sobre el programa de inclusión (Mayo, Leblanc y Oyama, 2008; MINEDU, 2007). Sin embargo, estas investigaciones no profundizaron en las características de dichas capacitaciones, aspecto que sí ha podido recoger este estudio. Los docentes afirmaron que la metodología debería ser más dinámica, no sólo expositivas, sino vivenciales y con análisis de casos, porque a pesar de que sentían que manejaban la teoría se les complicaba aplicarla en la práctica.

Se puede notar que hasta este punto los docentes consideran que se deben realizar una serie de actividades indispensables para implementar el programa de inclusión. Se podría extraer de sus percepciones la necesidad de abrir un espacio para la preparación de la institución antes de la implementación del programa. Como se ha descrito, es fundamental que hayan capacitaciones, que exista un área que se encargue de asesorar y orientar a los docentes que están llevando casos. Los docentes demandan estrategias u orientación que los apoyen en la relación con los padres, ya que algunos perciben que se pueden producir conflictos y son conscientes de que la participación de ellos en el programa es fundamental. Para que todo esto sea posible se considera que es necesaria una comunicación efectiva entre el departamento psicopedagógico de la escuela, así como una clara delimitación de las funciones que debe realizar cada agente (profesores, psicólogos, coordinadores y padres de familia).

Percepciones de los docentes sobre los aspectos institucionales en la implementación. Otro aspecto fundamental para la implementación que mencionaron 9 de 12 docentes fue el institucional, el cual se refiere básicamente a cuestiones relacionadas con la gestión de la escuela en torno a las normas y disposiciones del colegio; como son la remuneración, los horarios, la cantidad de alumnos en el aula, la infraestructura, entre otros. De esta forma, se puede observar que algunos docentes (3 de 9 docentes) resaltan la necesidad de reducir el número de alumnos por aula, ya que perciben que eso les permitiría prestar más atención al alumno incluido. Otros docentes (3 de 9 docentes) reportaron la importancia de contar con infraestructura adecuada para los alumnos incluidos como rampas, servicios higiénicos, materiales, carpetas, etc.

La remuneración también es un tema que mencionaron algunos docentes con y sin experiencia en inclusión (4 de 12). Ellos argumentaban que debido al tiempo y dedicación que requiere el programa, el colegio podría recompensar económicamente a los profesores

que trabajan con casos de inclusión. De esta manera, entre los argumentos de los docentes se puede observar lo siguiente:

“Creo que un tema importante también es la remuneración ¿no?, porque si bien puedes tener de repente apoyo de alguien, igual considero que es mayor chamba, más horas en pensar las actividades, requiere que uno esté al tanto de modificar el material para este alumno, entonces sí me parece que si uno lleva un caso deberían de darle mayor remuneración o alguna bonificación, o pagarle las horas extras porque realmente es un esfuerzo bien grande.” (Institución 1, docente 4, sin experiencia en inclusión)

En los estudios internacionales consultados sobre inclusión escolar no se menciona este tema, ya que esto podría estar asociado a una problemática actual de la educación peruana en donde los profesores sienten que no se valora su labor y demandan aumento de remuneración (SUTEP, 2011). El rol de los docentes actual demanda nuevas funciones que son cada vez más complejas, sin embargo, este trabajo no lo hace aisladamente, ya que cuenta con el apoyo del psicólogo (Fernandez, 2007). El problema radica en que debido a que muchos docentes no se actualizan (Fernandez, 2007; MINEDU, 2006) o reciben capacitación o algún estudio de post-grado, demandan más apoyo del que realmente requieren de la escuela. Además, la situación puede empeorar en otros contextos, como en los colegios públicos, donde en muchos casos hace falta la presencia de un psicólogo. Por tanto, es posible que debido a su escaso manejo de información y conocimientos sobre inclusión, la perciban como una carga más de trabajo que puede generar que asuman una postura contraria o estén reacios a implementar el programa. Esto causa que los docentes demanden un aumento de remuneración, ya que perciben que tienen que realizar más actividades al llevar un caso de inclusión.

Por otro lado, siete de doce docentes señalaron la necesidad de contar con apoyo de alguna entidad externa a la escuela. Como se detalló anteriormente, 2 de las instituciones a las que pertenecían los docentes de este estudio contaban con el apoyo de una organización externa para implementar el programa de inclusión escolar. Sin embargo, al mencionar este aspecto también estaban haciendo referencia al rol del Ministerio de Educación en el programa de inclusión. Más aún, estos profesores explicaron que el ministerio podría brindarles capacitaciones y materiales que ya tengan las adaptaciones para cada tipo de

alumno. No obstante, como se mencionó anteriormente, al igual que en el estudio de Fernandez (2007), los docentes de esta muestra perciben que las autoridades no se interesan en la inclusión escolar y aún menos en escuelas privadas.

Percepciones de los docentes sobre acciones a realizar en el aula. Una vez detallados los requerimientos que los docentes consideran necesarios a nivel de la escuela, se encontró que a nivel de las aulas de clase surgió el tema central de las adaptaciones. Las adaptaciones son modificaciones en las estrategias de enseñanza, materiales educativos, evaluaciones y currículo que se hacen para facilitar a los alumnos incluidos el trabajo en el colegio, ya que responden a sus capacidades (MINEDU, 2007). Los encargados de realizar estas adaptaciones son los docentes principalmente, no obstante, deben recibir capacitación y orientación para poder realizarlas (MINEDU, 2007). La mayoría de los docentes de la muestra argumentaban que era necesario realizar adaptaciones en todos los aspectos anteriormente mencionados, según las necesidades de cada caso. Los docentes con experiencia indicaron que cuando se trabaja con una organización externa, ellos se encargan de realizar las adaptaciones en los materiales educativos, ya que los padres de familia los financian, sin embargo, lo común es que los mismos profesores realicen las modificaciones. La demanda de todos los docentes con y sin experiencia en relación al tema de las adaptaciones apuntaba principalmente en la necesidad de tener más tiempo o menor cantidad de horas de dictado de clases. Un ejemplo sobre las adaptaciones en los materiales educativos es el siguiente:

“En cuanto a los materiales, si hablamos de los materiales de aprendizaje de cada área, por lo que yo sé, los alumnos realizan lo mismo pero con alguna adaptación según su propia característica, pero en concreto ellos participan en todo, en las exposiciones, traen sus materiales, algunas veces trabajan con los mismos libros, otras veces los adaptan dependiendo de la necesidad de cada alumno y bueno no sé yo no incursionaría más, yo creo que ahí es suficiente.” (Institución 2, docente 8, con experiencia).

El siguiente ejemplo representa las opiniones de los docentes sobre las adaptaciones en relación a las estrategias de aprendizaje:

“Creo que en la capacitación deberían de dar nuevas técnicas ¿no?, para que uno aprenda cómo manejar a este alumno, también a cómo llamar su atención de distintas maneras, luego cómo mantenerla. Creo que también depende mucho del caso que tengas, por eso es complicado ¿no? Me imagino si te toca un niño con aspeger y no sé de repente no le gustan los sonidos muy altos, los ruidos muy altos, o no sé de repente estar en multitud lo aturde o cosas así que uno creo que tiene que conocer del niño para saber cómo trabajar con él.” (Institución 1 docente 4, sin experiencia)

En general, sobre las modificaciones en la planificación curricular los docentes argumentaron lo siguiente:

“[La planificación] Si en tu aula tienes, por ejemplo, un niño que tiene retraso mental, se tiene que variar la planificación, se tienen que tocar los mismos temas, pero de repente modificar algunas cosas, haciéndolo más fácil, más didáctico. O sea que responda a las necesidades y al potencial que pueda alcanzar este alumno, porque de nada me sirve enseñarle igual que los demás niños si es que no va a comprender o se le va a dificultar demasiado comprenderlo así, por eso yo creo que con ellos se debe planificar mucho más... de pronto que los pasos sean más sencillos, más explicativos, fijarse más si es que el niño haya aprendido cada paso.” (Institución 3, docente 11, sin experiencia)

Los resultados obtenidos coinciden con la revisión de los estudios internacionales sobre las percepciones de los docentes acerca de la inclusión escolar realizado por Scruggs y Mastropieri (1995), quien encontró que los profesores mencionaban que para implementar el programa de inclusión es fundamental centrar la atención en el tiempo que necesitan para planificar sus sesiones y elaborar sus materiales. Además, los docentes de esta investigación percibieron la necesidad de recibir capacitaciones específicas sobre las adaptaciones.

Un tema que se repite constantemente a lo largo de la mayoría de discursos de los docentes es el referente al tiempo. Los docentes perciben que el llevar un caso de inclusión demanda bastante tiempo, por lo que consideran que la institución debe apoyarlos con incentivos como por ejemplo dando alguna bonificación o mayor remuneración u horas libres. También mencionan que el apoyo del departamento de psicología o la presencia de un auxiliar podría reducirles la carga de trabajo y facilitarles el trabajo. Igualmente, se observa

que el tiempo se relaciona con temas como la planificación de las sesiones, los espacios de diálogo con otros docentes y a la preparación de los materiales. Aquí algunos ejemplos que reflejan este aspecto del tiempo:

“Y quizá por ahí, yo creo que para empezar el colegio debería mmm... no específicamente dar un bono a los profesores que tienen inclusión, sino tal vez un trato especial, porque si el profesor se va a dedicar a parte de enseñar a chicos regulares a un chico con inclusión, requiere de más tiempo para trabajar, de más espacio para ayudar a la persona. Entonces si uno tiene un trabajo recargado y encima una inclusión, creo que es saturarlo, por eso tal vez muchos profesores no quieran trabajar con chicos de inclusión. En cambio si se sabe que todo profesor que tiene un caso de inclusión tiene unas horas destinadas a eso, del día de su trabajo, creo que sería más factible y que más profesores se interesaran por eso, porque ya no sentirían que es una carga extra sino como un beneficio más bien, como una suerte que te toque a ti.” (Institución 2, docente 5, con experiencia en inclusión)

“Digamos que, más horas libres para los profesores porque en verdad necesitan más tiempo para planificar... no es que sean horas libres... pero digamos, horas en las que puedes hacer el material, planificar, reuniones con tus demás colegas ¿no? Y sí también que te brinden o te inviten a capacitaciones, pero digamos, que sean capacitaciones que realmente sí te ayuden a poner esos conocimientos en la práctica.” (Institución 3, docente 12, con experiencia en inclusión)

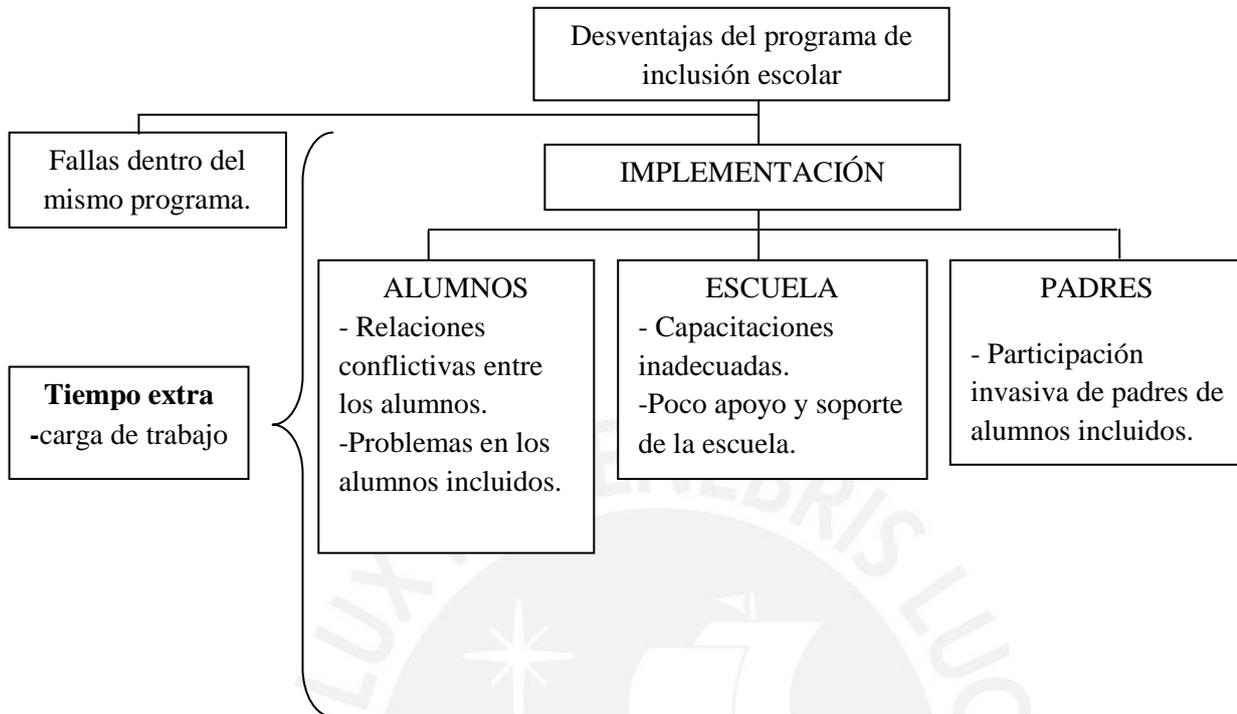
De esta forma, desde las percepciones de los docentes podríamos extraer que la mayor responsabilidad del caso de inclusión recae sobre el profesor, pero él no puede realizar el trabajo aislado y sin ayuda, por lo que es fundamental la participación de la escuela y de los padres de familia. En este sentido, el colegio le debe brindar apoyo y soporte al profesor para poder realizar las adaptaciones e implementar el programa de manera adecuada. Para que esto suceda, sería necesario que cuenten con un departamento de inclusión educativa o un departamento psicopedagógico en la escuela que los oriente y asesore, así como tiempo extra u horas dedicadas al trabajo con sus casos de inclusión. También sería necesario que puedan contar con especialistas que hagan seguimiento de los casos y les brinden herramientas para adaptar los materiales y las estrategias de enseñanza.

Percepciones sobre las desventajas y ventajas del programa

Después de que los docentes pudieron identificar los aspectos que hay que tomar en cuenta para implementar el programa de inclusión, se les solicitó mencionar las ventajas y desventajas que podrían encontrar.

A pesar de que se incentivó a los profesores en buscar ventajas y desventajas tanto para ellos mismos, como para los alumnos incluidos y regulares, la mayoría de docentes se centró inicialmente en los alumnos incluidos. Los resultados indicaron que la mayoría de docentes mencionó más desventajas que ventajas. Además, los docentes que han tenido experiencia con algún caso de inclusión mencionaron más desventajas (67 citas) que los docentes que nunca han tenido un caso (35 citas). Esto se puede deber en parte a que al haber pasado por la experiencia de trabajar con alumnos incluido podría resultarles más fácil encontrar las limitaciones en el programa, ya que lo hacen en base a sus conocimientos y vivencias, no imaginándose un caso hipotético. La mayoría de las desventajas mencionadas por ambos grupos de docentes apuntan hacia una inadecuada preparación de la institución educativa respecto a los mismos aspectos (escuela y familia) que afirmaron debían tomarse en cuenta para implementar el programa y también hacia los problemas que se podrían producir entre los alumnos en el aula. La figura 3 muestra las desventajas principales encontradas por los docentes.

Figura 3



Desventajas encontradas por los docentes sobre el programa de inclusión escolar

En la figura 4 se puede observar que los docentes encuentran desventajas en la implementación del programa y dentro de la estructura del mismo. Lo último hace referencia a algunas críticas que mencionaron dos docentes sobre el programa de inclusión en torno a su organización y sus objetivos. Ellos explicaban que no había claridad en las funciones que deberían realizar todos los involucrados en la implementación del programa (padres, docentes, alumnos, especialistas) y no sentían apoyo por parte del Ministerio de Educación.

Con respecto a las desventajas asociadas a la implementación, los docentes se centraron en 4 temas fundamentales los padres, la escuela, los alumnos y el tiempo. Con respecto a los padres de familia se encontró que una desventaja que fue mencionada por la mitad de los docentes corresponde a los problemas que se pueden dar en la relación con los padres de los alumnos incluidos. Cabe resaltar que los docentes con experiencia en inclusión escolar (4 de 6 docentes) tendieron a mencionar más este tema que docentes sin experiencia (2 de 6 docentes). Seguidamente, un ejemplo para esta desventaja:

“Creo que una desventaja es la frustración con la familia, yo he sentido eso, si bien me sentía con muchas ganas de apoyar y entender esa coyuntura que ellos vivían, me

he chocado con eso, con ese tipo de dificultad, que quizá con este tipo de chicos que tienen una educación especial, no debería existir[...], no digo que pase en todos los casos, pero creo que si pasa es bastante problemático, sientes que todo el rato están pendientes de lo que haces con su hijo, te sientes como supervisado constantemente, criticado y eso deteriora la relación con el padre.” (Institución 1, docente 3, con experiencia en inclusión)

“La inclusión puede engañar al papá de esa forma ¿no? Porque claro el niño está incluido saca buenas notas, rinde igual que los alumnos, está con ellos, en el grado va creciendo de acuerdo al grado, entre comillas, pero no puede darse la idea o no puede imaginarse el papá de que el alumno va a tener una educación superior como cualquiera, porque en todo caso sería una que se adapte a sus posibilidades que ellos pueden hacer ¿no? Creo que ahí es el problema porque... me imagino la población que son de papás con niños con esos problemas son adultos ya, [...]Entonces son personas muy cercas que así nomás no te entienden ¿no? Y que te escuchan pero ellos siguen insistiendo y siguen insistiendo y siguen exigiendo y siguen pidiendo y siguen buscando siempre el 20 y como que ella tiene que, ella puede y puede... y saturan a la persona.” (Institución 2, docente 5, con experiencia en inclusión)

De esta manera, se puede notar que los problemas con la familia del alumno incluido se pueden dar de distintas formas, por un lado, un exceso de preocupación y seguimiento que hacen los padres que puede abrumar a los profesores. Por lo que, esta participación, que también ha sido mencionada líneas atrás como la participación invasiva, es considerada una desventaja en el programa de inclusión, lo cual coincide con los hallazgos de Fernandez (2007) que afirma que las expectativas de los padres generalmente son bastante altas sobre el rendimiento de sus hijos. Por tanto, estos padres pueden exigir tanto a sus hijos como a sus profesores para llegar al objetivo esperado.

Con respecto a las desventajas en relación a la escuela, los docentes argumentaban que contaban con poco apoyo y soporte, ya sea del departamento psicopedagógico como de algún especialista encargado de regular el funcionamiento del programa de inclusión. Algunos docentes mencionaron que esto causaba que en ciertas ocasiones tengan que hacerse cargo de realizar todas las actividades ellos solos, por lo cual no contaban con supervisión, ni tiempo suficiente. Algunos ejemplos sobre estos puntos:

“De repente [el colegio] dándome retroinformación, yendo a observar cómo dicto la clase y así me dijeran qué puedo mejorar o que me den recomendaciones, me sugieran, de repente invitarme a charlas, que se encarguen de darme información sobre cosas nuevas que han salido de la inclusión... es una inversión de tiempo también... porque como ya mencioné, uno va a hacer hojas de trabajo y material especial para este alumno... en cierto sentido es como hacer doble chamba, por eso podrían reducir el número de horas de dictado de clases y aumentar las horas para programar, no sé, se me acaba de ocurrir...” (Institución 1, docente 1, sin experiencia en inclusión)

“Las desventajas creo que están cuando no hay una persona al principio que los guíe y pueda estar con ellos. Porque yo en algunas situaciones no puedo hablar con ellos y dejar a toda la clase que está trabajando para poder acercarme al niño que no está trabajando. Entonces en mi curso considero que por lo menos al principio tengo la desventaja de que se puedan dañar en algún ejercicio en algún... porque sus reflejos no son los más óptimos ¿no? O el que golpea a un compañero o el que se aísla y no sabemos dónde está, eso ha sido o creo que es una de las desventajas cuando el colegio no asiste o no se preocupa de que haya una persona al menos inicio que son las primeras 3 o 4 sesiones, porque ya después cuando lo tienen claro ya no hay problema.” (Institución 2, docente 8, con experiencia en inclusión)

Otra desventaja que fue mencionada por menor cantidad de docentes (3 de 12 docentes) es que ellos consideraban que no habían recibido suficientes talleres o capacitaciones. Además, mencionaron que estas capacitaciones habían sido muy generales y no sentían que habían aprendido lo necesario para implementar el programa.

Por otro lado, en relación a los alumnos, los docentes mencionaron con menor frecuencia (3 de los 12 docentes) una desventaja referida a los problemas que pueden derivar de la inclusión entre el niño incluido y los alumnos regulares. Si bien muchos docentes resaltaron que una de las ventajas del programa era la integración, a algunos profesores les preocupaba que se genere aislamiento del alumno incluido o peleas entre los alumnos regulares. Los profesores también consideraban que estas situaciones podrían suscitar peleas o reclamos de los alumnos regulares, ya que éstos últimos podrían sentir que el alumno incluido recibiera mayor cantidad de apoyo y atención por parte de los docentes. Más aún, los maestros también consideraban que los alumnos regulares podrían sentirse frustrados si

notaban que la clase no avanzaba a su ritmo usual debido a la presencia del alumno incluido. Abernathy y Taylor (2009) coinciden en este punto, ya que encontraron que los docentes que ponían énfasis en las desventajas del programa de inclusión, generalmente centraban sus argumentos en relación a los problemas que se podrían producir en el aula. Estos autores afirmaron que muchas de las causas de que los docentes perciban esto se debía a que habían tenido malas experiencias con algún caso o a que no contaban con una adecuada capacitación sobre la inclusión escolar. Los problemas en el aula se pueden dar en todos los contextos, es decir, no únicamente en aquellas clases en las que hay un caso de inclusión, sin embargo, es probable que estos docentes perciban que la llegada de un alumno incluido puede suscitar más reacciones negativas que positivas.

En cuanto a los alumnos incluidos, 3 de los 12 docentes argumentaron que ciertas situaciones, como la llegada de la adolescencia, podrían generar conflictos emocionales, ya que los alumnos podrían sentirse diferente de los demás y quedar excluidos de las actividades que hacen los alumnos de su misma edad, como ir a fiestas o salir con un grupo de amigos. Además, otra desventaja que los docentes mencionaron es sobre la severidad de la discapacidad. Los docentes mencionaron que si la discapacidad es intelectual es más difícil llevar a cabo la inclusión, debido a que la brecha entre los alumnos regulares y el alumno incluido sería demasiado grande. Por tanto, ellos mencionaron que mientras más severa era la discapacidad más difícil sería incluir al alumno en las actividades del colegio. Estas desventajas anteriormente mencionadas también se relacionan con la conclusión a la que llegaron algunos de los docentes en el estudio de Avramidis et al. (2000) que afirmaron que la inclusión no puede darse en todos los niveles, ya que a medida que crecen y se desarrollan los alumnos, las tareas se van a ir complejizando, ya sea en la escuela como en el ámbito personal y social (Avramidis et al., 2000).

Por otro lado, de las citas anteriores también se puede notar que una de las desventajas que es mencionada por la mitad de docentes es sobre el tiempo y la carga de trabajo. Los docentes con experiencia en inclusión escolar afirmaron también que cuando les asignaron el caso, su escuela no hizo ningún cambio en relación a sus horarios, de manera que en sus horas libres tenían que preparar las actividades de sus casos, hacer las adaptaciones, por lo que contaban con tiempo insuficiente para responder a las demás necesidades de sus alumnos. Un ejemplo sobre este tema es el siguiente:

“También creo que nos deberían de dar más tiempo para poder programar nuestras clases, hacer el material, como te comenté, a veces me rompo la cabeza pensando en cómo hacer mi clase, cómo hacer que este niño comprenda... y si no nos dan horas extras o más tiempo libre... o no sé, nos reducen las horas de dictado... es demasiado trabajo... yo lo he vivenciado este año y he tenido que poner todo mi empeño hasta he trabajado fuera de mi horario de clase para este caso de inclusión.” (Institución 3, docente 9, con experiencia en inclusión)

Se puede notar que a lo largo de todas las afirmaciones vertidas por los docentes está implícito el tema del tiempo, ya que la implementación del programa sugiere varios cambios que demandan preparación y por lo tanto, tiempo. Por esta razón, se considera que las instituciones educativas deben preocuparse por planificar de forma adecuada los requerimientos y demandas que pueden subyacer al implementar un programa de inclusión, como un período de preparación, donde se organice de antemano cómo llevar a cabo el programa, cuáles son las funciones de cada uno de los involucrados (los docentes, psicólogos, especialistas, padres de familia). En este sentido, la escuela debe brindar un espacio que permita que el docente se capacite adecuadamente, de tal forma que más adelante, durante la implementación del programa no perciba la necesidad de apoyo en funciones que debería realizar de forma individual, como por ejemplo las adaptaciones en la programación y la elaboración de materiales. El docente debe procurar contar con el soporte teórico necesario para poder afrontar la implementación del programa, ya que desde la visión actual que se tiene de la educación, los profesores deben estar preparados para enseñar a alumnos con características diversas, ya que ninguna persona es igual a la otra (Woolfolk, 1999).

Así, se observa que los docentes, en general, han encontrado desventajas en distintos aspectos de la implementación del programa de inclusión escolar. Lo cual se podría explicar desde las afirmaciones de algunos docentes (3 de 12 docentes) quienes identificaban fallas en la estructura y planteamientos del programa de inclusión escolar. Ellos enfatizaron que existe poca claridad de las funciones, gran desorganización y apoyo insuficiente del Ministerio de Educación.

Por otro lado, llama la atención el hecho de que los profesores con experiencia son los que han anotado más limitaciones en el programa, lo cual no coincide con lo encontrado en la literatura. En las investigaciones revisadas, generalmente los docentes con experiencia asumen una postura más adherida a los beneficios que a las limitaciones (Hastings y Oakford,

2003; Scruggs y Mastropieri, 1995). Esto se puede deber a que el programa de inclusión escolar que tienen estos colegios se está implementando recientemente (2 años en la institución 1 y en la institución 2 y 4 años en la institución 3), por lo que aún existen aspectos que se deben ajustar y mejorar.

En relación a las ventajas, los profesores priorizaron las de los alumnos regulares e incluidos principalmente y en menor cantidad las que los involucraban a ellos mismos. En el figura 4 se han organizado las principales ventajas mencionadas por los docentes según cada actor (docente, alumnos incluidos, alumnos regulares).

Figura 4



Ventajas encontradas por los docentes sobre el programa de inclusión escolar

Una de las ventajas comúnmente mencionada por los docentes es que el programa de inclusión tiene un objetivo de integración social (12 de los 12 docentes), el cual sensibiliza a las personas (docentes y alumnos regulares) con la población de personas que tienen alguna discapacidad física o intelectual y a su vez, posibilita la integración del alumno incluido. Un ejemplo de esta ventaja común:

“Me parece que es un programa que les da la oportunidad a chicos con alguna discapacidad a poder desenvolverse en un entorno natural, sano, rodeado de niños normales, porque cuando los mandan... a un colegio especial... se rodean de niños con discapacidades y eso no es lo que comúnmente vemos en el día a día, lo que

vemos es todo tipo de niños... entonces esto les permite integrarse y aprender de los otros y también veo que los niños y en general nosotros los profesores nos sensibilizamos frente a estos niños, nos volvemos más tolerantes, conocemos y compartimos más con ellos y perdemos el temor.” (Institución 3, docente 9, con experiencia en inclusión)

En la cita anterior también se puede observar que existen otras ventajas, como por ejemplo el desarrollo de valores, que se relaciona directamente con el alumno regular. Los docentes coinciden con las opiniones de los profesores encuestados en otras investigaciones (MINEDU, 2006; Fernandez, 2007), en que el programa incentiva una cultura de respeto y tolerancia entre los alumnos. También en que le brindan una oportunidad al alumno incluido para potenciar su aprendizaje y alcanzar los objetivos esperados (Ossa, 2008 y Scruggs y Mastropieri, 1995).

Los participantes también mencionaron el gran aporte que este programa les brinda a su experiencia profesional, ya que enriquece su experiencia pedagógica y laboral. Un ejemplo acerca de este último punto es el siguiente:

“Bueno, la experiencia ¿no? Uno gana la experiencia para poder saber cómo guiar, atender a este tipo de casos, por eso más que nada creo que es el aprendizaje, uno aprende cosas nuevas, que creo que también podrían ayudarte a trabajar con los chicos regulares, de repente también se podría volver uno más tolerante.” (Institución 2, docente 7, sin experiencia en inclusión)

Al igual que las ventajas mencionadas por los participantes, Soodak, et al. (1998) encontraron que la ventaja más comúnmente mencionada por los docentes de su investigación es aquella que hace referencia a la integración social, que era para ellos la posibilidad de abrir un espacio de integración para que los alumnos puedan relacionarse y aprender los unos de los otros. Soodak et al. (1998) afirman que a pesar de que ésta es una de las ventajas principales del programa, a la vez muestra que los docentes no consideran tan importantes las demás ventajas, como son el desarrollo potencial de las habilidades de los alumnos incluidos y el enriquecimiento profesional de los profesores. Es posible que los docentes que se centren en esta ventaja aún no tengan la convicción de los demás efectos positivos que puede traer el programa de inclusión escolar en todos los involucrados. Esto nuevamente puede estar

asociado a la capacitación, la formación docente y a las buenas experiencias con casos de inclusión.

Habiendo discutido los hallazgos de esta investigación, se pudieron encontrar ciertas limitaciones del mismo. Al inicio de esta investigación una de las limitaciones que se anticipaban en el instrumento era la deseabilidad social. Sin embargo, las respuestas de los docentes no se vieron influidas por tratar de aparentar una imagen positiva de ellos mismos en relación al programa de inclusión escolar, sino más bien se encontró diversidad de percepciones en torno a las áreas de indagación. Una clara evidencia de ello es el reporte significativo de las desventajas del programa que los docentes mencionaron.

Un aspecto que se podría mejorar para futuras investigaciones está relacionado con la muestra. Sería más enriquecedor para el análisis contar con la opinión de los docentes que trabajan en escuelas públicas, así como el tener un mayor número de participantes, ya que aumentaría las probabilidades de encontrar mejores argumentos para algunos aspectos que no se llegaron a discutir en profundidad en este estudio. Esto también posibilitaría que se llegue al punto de saturación, de modo que se tenga la certeza de que no existen más temas por indagar. Además, al igual que en la investigación realizada en el Perú por Fernandez (2007) podrían hacerse también estudios similares pero en otras poblaciones como los padres de familia, los alumnos y los psicólogos.

El tipo de investigación y metodología utilizada permitió entender e interpretar las percepciones de los docentes sobre el programa de inclusión escolar. Sin embargo, una sugerencia para tener mayor credibilidad ya que puede triangular la información, es utilizar otros métodos de recolección de información, como observaciones, análisis de casos, cuestionarios, etc.

Finalmente, luego de haber discutido los resultados más saltantes de esta investigación, a continuación se describen las principales conclusiones.

- La definición de inclusión escolar de los docentes se centra mayormente en describir a las personas que acceden al programa, es decir, a las personas con discapacidad. Este énfasis en la discapacidad puede causar que los docentes tengan bajas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos incluidos, como también evidenciar la inseguridad que les puede producir el asumir un caso de inclusión.
- La capacitación es un tema transversal en esta investigación, ya que es mencionada continuamente por los docentes como un aspecto principal que se debe tomar en cuenta para la implementación. Los docentes consideran fundamental que la

implementación del programa brinde capacitaciones tanto a los padres de familia, como a los docentes y al personal del colegio. Los docentes demandan que las capacitaciones se den con mayor frecuencia y que su metodología sea más experiencial y con análisis de casos.

- La participación de los padres de familia en el programa de inclusión escolar es fundamental. El involucramiento de los padres de familia de los alumnos regulares es importante para reforzar la sensibilización de los niños con respecto al programa. En cuanto a los padres de familia de los alumnos incluidos, es importante también que haya claridad en los objetivos y alcances del programa, para evitar conflictos con los docentes.
- Las desventajas mencionadas por los docentes dan cuenta de que hay críticas en torno a la mayoría de procesos de la implementación, por lo que hace falta mayor organización, así como delimitación de las funciones de los principales actores.
- Los docentes perciben que el rol de los psicólogos es apoyarlos y acompañarlos en la implementación del programa. Lo cual denota la demanda de los profesores por recibir apoyo, ya que consideran que les hace falta más capacitación, orientación y supervisión.
- Para la implementación del programa es necesario contar con un periodo de preparación, para poder organizar el personal, las capacitaciones y las funciones de cada uno de los involucrados. Hay demanda de más horas libres por parte de los docentes, para poder hacer sus adaptaciones y así tener más tiempo para atender a sus casos de inclusión.

Referencias Bibliográficas

- Abernathy, T., y Taylor, S. (2009). Teacher Perceptions of Students' Understanding of Their Own Disability. *Teacher Education & Special Education*, 32(2), 121-136. Recuperado en ProQuest.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into Mainstream Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special education needs in ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 191 - 211. Recuperado en ProQuest.
- Banister, P. (1994). *Qualitative methods in psychology: a research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Camic, P., Rhodes, J. y Yardley, L. (2003). *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dirección General de Educación Básica Especial – DIGEBE (2003). Decreto Supremo N° 026-2003-ED - Disponen que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una "Década de la Educación Inclusiva 2003-2012". Recuperado en: <http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/normatividad.htm> (consultado el 9 de junio 2012)
- Dirección General de Educación Básica Especial - DIGEBE (2006). *Manual de Educación Inclusiva*. Recuperado en: <http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/innovaciones.htm> (consultado el 17 de junio 2011)
- Dirección General de Educación Básica Especial - DIGEBE (2008) *La inclusión en la Educación: cómo hacerla realidad*. Folleto integrado de la inclusión educativa. Recuperado en: <http://www.minedu.gob.pe/dinebe/campana.php> (consultado el 17 de junio 2011)
- Downing, J., Eichinger, J., y Williams, L. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education*, 18, 133-142. Recuperado en EBSCOhost.
- Estadística de la Calidad Educativa - ESCALE (2011). *Indicadores de la Educación en el Perú 2009*. Recuperado en:

http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2011?p_auth=F1bTZ0cY&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadoresportlet_INSTANCE_5Xzs&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadoresportlet_INSTANCE_5Xzs_idCuadro=41#descargar (consultado el 1 de julio 2012)

- Fernandez, P. (2007). ¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú?: Estudio cualitativo en Huancavelica y Villa el Salvador. Lima: ForoEducativo. Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2008-05395
- Hastings, R., y Oakford, S. (2003). Student teacher's attitudes towards the inclusión of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, 87-94. Recuperado en EBSCOhost.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90. Recuperado en EBSCOhost.
- Leal, F. (2006). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5). Recuperado en EBSCOhost.
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. Recuperado en: EBSCOhost.
- Mayo, L., Leblanc, J. y Oyama, R. (2008). Centro Ann Sullivan del Perú: Un programa educativo desarrollado para enseñar a personas con habilidades a ser independientes, productivos y felices. *Teias: Río de Janeiro*, año 9, N 18, 95-109.
- Ministerio de Educación del Perú (2007). Proyecto Nacional Educativo al 2021. Recuperado en: <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2007). Estudio Cuantitativo sobre Inclusión de niños con discapacidad a la educación básica regular en Huancavelica. Recuperado en: <http://www.minedu.gob.pe/dinebe/campana.php> (Publicaciones) (consultado el 11 de noviembre 2011).
- Ministerio de Educación del Perú (2007). Estudio Cuantitativo sobre Inclusión de niños con discapacidad a la educación básica regular en Villa El Salvador. IMASEN. Recuperado en: <http://www.minedu.gob.pe/dinebe/campana.php> (Publicaciones) (consultado el 11 de noviembre 2011)
- Morse, J. (1994). Designing Founded Qualitative research. En: N. Denzin y Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. Recuperado en EBSCOhost.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 305-332. Recuperado en EBSCOhost.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methodology*. Sage: Newbury Park.

- Scruggs, T. E., y Mastropieri, M. A. (1995). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1955-1995 : A research synthesis. *ExceptionalChildren*, 63, 59-74. Recuperado en EBSCOhost.
- Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (2011) *Paro Nacional SUTEP – Informe y Avances*. Recuperado en:
http://sutep.org.pe/sutep-docs/paro_nacional_informe_avances.pdf (consultado 6 de julio 2012)
- Soodak, L. C., Podell, D. M., y Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31 (4), 480 – 497. Recuperado en EBSCOhost.
- Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2001). Open File on Inclusive Education: Support material for Managers and Administrators. Recuperado en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- Vieytes, R. (2004) *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias.
- Woolfook, A. (1999) *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Woolfolk, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yadarola, M. (2006). Una mirada desde y hacia una educación inclusiva. Publicado en Boletín Electrónico de IntegraRed. Recuperado en:
http://portal.perueduca.edu.pe/basicaspecial/articulos/art_desde-hacia-inclusion.pdf (consultado el 24 de junio 2011)

Anexo A

Consentimiento Informado

Estimado/a Docente:

Estoy realizando una investigación sobre la percepción de los docentes acerca del programa de inclusión escolar para elaborar mi tesis de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología

Educacional. Quisiera saber si está de acuerdo en participar en este estudio aceptando verbalmente ser entrevistado/a.

Es importante aclarar que la participación en este estudio es voluntaria, por lo que puede retirarse de la entrevista cuando lo desee. En el caso que usted eligiera retirarse, las grabaciones de nuestras conversaciones serán borradas. Su participación se mantendrá anónima, de manera que se ocultará cualquier dato que pueda poner en evidencia su identidad.

La información será estrictamente confidencial por lo que únicamente será accesible a mí y a mi asesora en la investigación.

La participación en esta investigación educativa podría beneficiar a las instituciones que siguen un programa de inclusión escolar como a los docentes que la implementan.

Anexo B

Datos sobre el Docente

1	Sexo	
	Femenino	
	Masculino	
2	Edad	
3	¿Cuál es el máximo nivel educativo que usted ha alcanzado?	
	Superior incompleta	
	Superior completa (técnica, pedagógica o universitaria)	
	Postgrado	
4	Nombre del Colegio	
5	Tipo de Colegio en el que trabaja	
	Privado	
	Público	
6	Años de Experiencia como docente	
7	Años de Experiencia en la institución	
9	Grados en los que dicta	
10	Cursos que enseña	
11	Capacitación sobre inclusión*	
	Sí	
	No	

**Si contestó Sí, especificar:*

Año	Tema	Organización	Horas

12	Experiencia con algún caso de inclusión *	
	Sí	
	No	

**Si contestó Sí, especificar sobre su caso:*

Grado del alumno	Tipo de discapacidad	Año de inicio y Final	Cursos que le dictó al alumno

Anexo C

Datos sobre la Institución Educativa

1	Nombre de la institución:	
2	¿Qué niveles atiende la Institución Educativa?	
	Inicial	
	Primaria	
	Secundaria	
3	¿Está la Institución Educativa formada por:	
	Sólo de hombres	
	Sólo de mujeres	
	Mixta	
4	¿Cuántas secciones hay en cada grado?	
5	¿Cuál es el mínimo y el máximo número de alumnos por aula?	
6	¿Cuántos docentes hay en primaria?	

Datos sobre el programa de inclusión en la institución

1	¿Desde qué año se implementa el programa de inclusión en el colegio?	
2	En toda la historia del colegio, ¿cuántos casos de inclusión han tenido?	
3	¿Qué tipos de casos incluyen?	
	Con discapacidad física	
	Con discapacidad intelectual	
	Síndrome de down	
	Autismo	
4	¿Hay algún encargado o coordinador del programa de inclusión en la institución?	
5	¿Hay algún apoyo específico de alguna institución u organización para el tema de la inclusión?	

Anexo D

Entrevista para docentes con experiencia en inclusión escolar

Área		Pregunta
Definición Conceptual		Para usted, ¿qué es la inclusión escolar?
Percepciones y experiencias sobre la aplicación de la inclusión en el aula	Sobre la experiencia del docente en la inclusión escolar	¿Cuénteme sobre su experiencia en la inclusión escolar?
		Desde su experiencia ¿Cómo se da la aplicación de la inclusión escolar? - ¿Tuvo que realizar alguna adaptación en relación a su planificación o programación curricular al tener un caso de inclusión? - ¿Tomó en cuenta temas relacionados a la capacitación y entrenamiento? - En cuanto a los materiales educativos, ¿Realizó algún cambio? - ¿Las estrategias de enseñanza que utilizó fueron las mismas? - ¿Cómo fue su manejo del aula en relación al caso de inclusión?
Percepciones sobre implementación	General	Imaginándonos ahora un escenario ideal ¿Qué aspectos cree que se tendrían que tomar en cuenta para implementar la inclusión escolar? Esperar respuestas libres del docente, en caso no aborde los temas de planificación, capacitación, materiales ni estrategias, indagar directamente
	Planificación	- ¿Cómo tendría que ser la planificación curricular?
	Capacitación y entrenamiento	- ¿En qué temas consideras que se tendría que dar capacitación? ¿A quiénes? ¿En qué modalidad? ¿Qué temas crees que se deberían tocar?
	Materiales Educativos	- ¿Cómo tendrían que ser los materiales?
	Estrategias de enseñanza	- ¿Se tendrían que tomar en cuenta por las estrategias de enseñanza? ¿Cómo tendrían que ser esas estrategias de enseñanza?

	Manejo Conductual	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se tendrían que tomar en cuenta estrategias para regular el comportamiento de los alumnos incluidos?
<p>Percepción del soporte de la escuela y el involucramiento de los padres de familia</p>		<p>¿Qué soportes y apoyos consideras que debería dar la escuela para llevar un caso de inclusión?</p>
		<p>¿Cómo considera que deberían participar los padres en este programa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo considera que debería ser la participación de los padres de los alumnos regulares? - ¿Cómo considera que debería ser la participación de los padres del alumno de inclusión?
<p>Percepción de los beneficios y limitaciones de la inclusión escolar</p>		<p>¿Qué ventajas encuentra en la inclusión escolar?, y ¿Qué desventajas encuentra en la inclusión escolar? Esperar respuestas libres del docentes, en caso no aborde a los actores como los profesores, los alumnos regulares e incluidos, indagar directamente.</p>



Entrevista para docentes sin experiencia en inclusión escolar

Área		Pregunta
Definición Conceptual		Para usted, ¿qué es la inclusión escolar?
Percepciones sobre implementación de la inclusión escolar	General	¿Qué aspectos cree que se tendrían que tomar en cuenta para implementar la inclusión escolar? Esperar respuestas libres del docente, en caso no aborde los temas de planificación, capacitación, materiales ni estrategias, indagar directamente
	Planificación	- ¿Cómo tendría que ser la planificación curricular?
	Capacitación y entrenamiento	- ¿En qué temas consideras que se tendría que dar capacitación? ¿A quiénes? ¿En qué modalidad? ¿Qué temas crees que se deberían tocar?
	Materiales Educativos	- ¿Cómo tendrían que ser los materiales?
	Estrategias de enseñanza	- ¿Se tendrían que tomar en cuenta por las estrategias de enseñanza? ¿Cómo tendrían que ser esas estrategias de enseñanza?
	Manejo Conductual	- ¿Se tendrían que tomar en cuenta estrategias para regular el comportamiento de los alumnos incluidos?
Percepción del soporte de la escuela y el involucramiento de los padres de familia		¿Qué soportes y apoyos consideras que debería dar la escuela para llevar un caso de inclusión?
		¿Cómo considera que deberían participar los padres en este programa?
		- ¿Cómo considera que debería ser la participación de los padres de los alumnos regulares? - ¿Cómo considera que debería ser la participación de los padres del alumno de inclusión?
Percepción de los beneficios y limitaciones de la inclusión escolar		¿Qué ventajas encuentra en la inclusión escolar?, y ¿Qué desventajas encuentra en la inclusión escolar? Esperar respuestas libres del docentes, en caso no aborde a los actores como los profesores, los alumnos regulares e incluidos, indagar directamente.