

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Concepciones sobre la educación inclusiva de madres de familia de una
institución educativa de Lima Metropolitana

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CON
MENCION EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL QUE PRESENTA LA BACHILLERA**

Mariana González Quintana

ASESORA

Maria Isabel La Rosa Cormack

LIMA, 2020

Agradecimientos

A las participantes y a los encargados de la institución educativa por su tiempo, su confianza y facilidades para llevar a cabo la investigación.

A María Isabel La Rosa, mi asesora, por su dedicación y orientación en este proceso.

A mi mamá por estar junto a mí en cada paso para seguir creciendo como profesional.

A mi papá por enseñarme que con decisión puedo cumplir los sueños que me propongo.

A mi hermana por ser mi ejemplo.

A mi abuela, amigos y amigas por darme ánimos en la elaboración de la tesis.



Resumen

El objetivo del estudio fue explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de las madres de familia de una institución educativa (IE) privada en Lima Metropolitana. Las participantes fueron 6 madres que tienen hijos con necesidades educativas especiales. Este estudio se sitúa en el paradigma cualitativo, tiene enfoque fenomenológico y diseño de análisis temático inductivo. Como técnica de recolección de información, se utilizó la entrevista semiestructurada. Los resultados evidenciaron que conciben la educación inclusiva como una oportunidad para el desarrollo de los estudiantes y que contribuye a la preparación para vivir en diversidad. Para ellas, la educación inclusiva comprende a las personas con discapacidad física, y en menor medida, a las personas con discapacidad intelectual leve, mas no discapacidad intelectual moderada o severa. Respecto a la política inclusiva, las participantes conciben que es una particularidad de la IE y desconocen que es parte del sistema peruano. En cuanto a las prácticas inclusivas, valoran el trabajo en equipo entre la IE y las familias para el logro de los aprendizajes de sus hijos/as, y conciben que la cultura inclusiva promueve en la comunidad educativa valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad sin excepciones. Esta investigación hace patente la necesidad de que la IE informe a las familias sobre el rol e implicancias de la educación inclusiva para lograr una mayor y mejor comprensión, conocimiento y compromiso con la misma. Asimismo, se evidencia la necesidad de compartir y reflexionar respecto a la educación inclusiva con toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Concepciones, madres de familia, educación inclusiva, necesidades educativas especiales

Abstract

This research looks forward to explore mother's conceptions about inclusive education in a private school in Metropolitan Lima. The participants were six mothers with a child with special educational needs. The current study was made under a qualitative approach with fenomenological focus and a thematic inductive analysis design. As a technique for collecting data it used an semiunestructured interview. Main results showed that the participants conceived inclusive education as an opportunity for student's development and preparation to live in diversity in the society. For them, inclusive education is for people with physical disability and as a smaller extent for people with mild intelectual disability but not with moderate or severe disabilities. About inclusive policy, participants understood it as a particularity of school system and not know it was part of peruvian educational system. Mothers report that team work between school and families promotes learning goals and inclusive culture lead to values as tolerance and diversity respect for the whole educational community. This study reaffirms that schools should inform families about inclusive education therefore they could understand, know and enhance with that procese. Also, it remains that share and reflect about inclusive education is a need for all the educational community.

Key words: conceptions, family, mothers, inclusive education, special educational needs

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	14
Procedimiento	16
Análisis de información	18
Resultados y Discusión	19
Conclusiones	39
Referencias	41
Apéndices	49
Apéndice A: Carta de autorización de la institución educativa	49
Apéndice B: Invitación cursada a padres y madres de familia vía correo electrónico	51
Apéndice C: Consentimiento informado	53
Apéndice D: Guía de entrevista	55
Apéndice E: Guía de entrevista anterior al piloto	57
Apéndice F: Consentimiento informado entrevista piloto	59
Apéndice G: Tabla de MS Excel para determinar punto de saturación	61

La educación constituye un pilar central para el desarrollo de todas y todos los ciudadanos y una de las finalidades de la sociedad es promover una educación de calidad. Para lograrlo se hace necesaria una educación que rechace la exclusión educativa y potencie tanto la participación como el aprendizaje equitativo (Araque y Barrio, 2010).

En el marco normativo internacional la agenda 2030, (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2018) propone en su objetivo 4 la urgencia de garantizar una educación de calidad, a partir de un sistema educativo inclusivo que debe incorporar modelos de atención educativa flexible que respondan y brinden oportunidades frente a las necesidades de todas las personas durante el ciclo de vida, considerando con énfasis a aquellas en condición de vulnerabilidad.

La Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), que cumple 30 años desde su promulgación, establece el pleno respeto a los derechos del niño entre ellos la educación y, al igual que la Declaración de Jomtien, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]1990), plantea asegurar la educación para todos. Ambos documentos cuentan con un artículo específico sobre el respeto a los derechos y el compromiso a la atención equitativa de las personas en situación de vulnerabilidad, aunque utilizan terminologías como “física o mentalmente impedidas” para referirse a estas personas. Esto se esclarece en la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en la que se realza la importancia de nombrarlas como personas con discapacidad y, específicamente en el artículo 24, se considera el derecho a la educación de esta población, sin exclusiones, en igualdad de oportunidades, de manera gratuita y considerando ajustes razonables según las necesidades de la persona.

A propósito de la discapacidad, resulta clave desarrollar brevemente la evolución de los modelos conceptuales de la discapacidad, considerando que ha atravesado principalmente por

tres etapas: modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y modelo social (Victoria, 2015). Inicialmente, bajo el modelo de prescindencia, la persona con discapacidad no era considerada como persona y era marginada, e incluso en ciertos casos exterminada bajo la lógica de que al eliminarla se perfeccionaría la especie humana. Posteriormente, el modelo rehabilitador o médico buscaba normalizar a la persona con discapacidad a partir de encontrar una cura para desaparecer su deficiencia, pues se consideraba que el problema estaba en la persona y debía acomodarse al estándar o a la normalidad. Actualmente, el modelo social supone que la deficiencia está en la sociedad, dado que está es la que mantiene barreras que impiden el desarrollo de la persona con discapacidad y las personas en situación de vulnerabilidad. Este modelo promueve el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad de las personas en situación de vulnerabilidad (ya sea, por razón de discapacidad, necesidades educativas especiales, pobreza, etc.).

Al igual que en la concepción de las personas con discapacidad, en el sistema educativo también se ha dado una evolución en su aproximación a las mismas, que según Parrilla (2002) comprende cuatro etapas. En la primera etapa, se daba una negación del derecho a la educación de las mismas, y se les concebía como personas incapaces de ser escolarizadas, en algunos casos incluso se las excluía de la sociedad y se las internaba. En una segunda fase, se reconoció su derecho a acceder a una educación diferenciada a partir de las escuelas especiales. En estos espacios, las personas eran clasificadas según los déficits, se las miraba de manera distinta y no se creía que lograrían los mismos resultados que los estudiantes de escuelas regulares. En una tercera etapa, se incorporaron reformas integradoras en las que los grupos excluidos pueden acceder a la escuela regular sin que se dieran modificaciones, es decir, de acuerdo a los parámetros ya establecidos para los demás estudiantes o, en algunos casos, realizando adaptaciones en el espacio físico. Con lo que se los concebía como capaces de integrarse al sistema regular. En los últimos años, se han dado reformas inclusivas que suponen una

transformación que garantiza el derecho de todas y todos a participar y actuar en la educación, lo cual se conoce como educación inclusiva.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) propone que la educación inclusiva será una manera eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, crear una comunidad de acogida y generar una sociedad que educa a todos sus miembros, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE). El término NEE fue empleado por primera vez en el Informe Warnock (1978) en el que se reflexionaba desde la educación especial la situación en la que se encontraban los estudiantes de estas escuelas. Así, se considera que los estudiantes con NEE requieren una serie de recursos (modificaciones del ambiente, equipos especiales o técnicas de enseñanza especializadas) para lograr aprendizajes mediante un currículo adaptado y un establecimiento educativo que brinde atención específica al aspecto social y emocional de los estudiantes. Por lo tanto, no sólo los estudiantes con discapacidad son los que tienen NEE, sino también aquellos que por diferentes causas pueden presentarlas por un tiempo determinado o duradero (Luque, 2009).

El Perú ha ratificado las convenciones antes mencionadas. Así en el marco normativo peruano, la Ley General de Educación N° 28044 (Ministerio de Educación [MINEDU] 2003), en su artículo 8, plantea como principios de la educación tener a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo; promover una educación que desarrolle valores, garantice la equidad, entendida como igualdad de oportunidades, e incluya a personas de grupos sociales en situación de vulnerabilidad. El MINEDU en la Directiva del Año Escolar 2018 establece que las instituciones educativas públicas y privadas de Educación Básica Regular y Educación Básica Alternativa deben destinar por lo menos dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con NEE o con discapacidad leve o moderada durante el periodo de matrícula (MINEDU, 2018).

En la Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973 (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2012) en el capítulo V Artículo 35 se establece literalmente que “la persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de calidad, con un enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades”. Al igual que en el Reglamento de esta ley (MIMP, 2014) se manifiesta que es necesario fortalecer el sistema educativo para llegar a todos los educandos. Pese a ello, el 22.3% de las personas con discapacidad no cuentan con experiencia educativa formal (INEI, 2015). Además, los estudios sobre la educación de las personas con discapacidad en el Perú son escasos y los que hay sugieren que el acceso a la educación formal no es suficiente, ni se ajusta a las características de los estudiantes. De ello se desprende la urgencia de desarrollar acciones que den respuesta a las necesidades de esta población para poder superar los altos niveles de inequidad.

En esa medida, es clara la necesidad e importancia de investigar acerca de la educación inclusiva, y cómo se viene desarrollando en la práctica y en la sociedad para promover una educación de calidad. Aproximarse a una educación inclusiva de calidad implica dar respuesta a la diversidad del alumnado, según el MINEDU (2012) la diversidad es el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores genéticos, físicos, culturales, entre otros.

En la misma línea, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (CNE, 2017b) tiene como visión que todas y todos los ciudadanos desarrollen su potencial. A su vez, el CNE (2017a) ha revisado las políticas referidas a la educación inclusiva y plantea que esta se logra a partir de ambientes con estudiantes diversos en la educación básica regular, en los que se proporciona a cada uno los apoyos que requiere para alcanzar un nivel de aprendizaje óptimo según el proyecto educativo individual y colectivo. El enfoque de la educación inclusiva involucra al estudiante con NEE incluyendo a su familia, pares en la escuela, docentes y administrativos, así como a los padres y madres de todos los estudiantes en general (CNE, 2017a).

Según Booth y Ainscow (2011) la educación inclusiva es aquel proceso de análisis sistemático de las culturas, políticas y prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras que limitan la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes en las instituciones educativas; dando atención a aquellos más vulnerables.

Del mismo modo, estos autores proponen cuatro elementos que permiten definir el proceso de inclusión en la práctica. El primer elemento implica concebir la inclusión como proceso, que se modifica de manera constante con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes, convivir con las diferencias y apreciarlas como positivas. El segundo elemento hace referencia a que la inclusión busca presencia, participación y éxito de todos los estudiantes. La presencia consiste en que los estudiantes tengan un lugar para recibir clases y que asistan a las mismas junto con sus pares. La participación considera la calidad de experiencias brindadas por la escuela, que se escuche la voz de los estudiantes y se valore su bienestar personal y social. El éxito se asocia a los resultados de aprendizaje vinculados al currículo de cada país. El tercer elemento refiere a la identificación y la eliminación de barreras, que impidan que los derechos a la educación inclusiva se lleven a cabo. Por ejemplo, algunas barreras podrían ser las creencias, concepciones o actitudes que sostienen las personas implicadas en la comunidad educativa. Por último, el cuarto elemento destaca que la inclusión pone énfasis en los grupos de estudiantes que podrían ser marginados, excluidos o que podrían desertar de la escolaridad, es decir, a aquellos grupos en condición de vulnerabilidad.

De otro lado, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se menciona que es necesario mantener relaciones estrechas, cooperativas y de apoyo entre los miembros de la comunidad educativa: administrativos, docentes, padres y madres. Así, para responder a las necesidades de los estudiantes se reconoce la importancia de involucrar de manera activa a la familia en la escuela para promover el desarrollo óptimo del estudiante.

Desde la teoría sociohistórica cultural de Vygotsky (1978) se propone que los procesos de aprendizaje de cada individuo están influenciados estrechamente por las principales prácticas que se experimentan en los contextos culturales. La manera en que se desarrolla la familia y la escuela repercutirá en los aprendizajes de cada estudiante. Por ejemplo, si en una familia no se fomentan los valores de igualdad y respeto por el otro, el aprendizaje del niño respecto a dichos valores se verá influenciado por dicha postura, dado que el aprendizaje desde la perspectiva de Vygotsky (citado en Carrera, 2001) se da en dos etapas, primero a nivel social, en la relación con los otros, y luego, es interiorizado por el niño. Por consiguiente, para tratar el tema de educación inclusiva es importante considerar tanto la visión de las familias como el enfoque de las instituciones educativas pues estos actores influirán en el aprendizaje de los niños y niñas.

El planteamiento anterior se vincula con lo propuesto por Bronfenbrenner (1987) en su teoría ecológica del desarrollo, en la que sostiene que para comprender a un individuo hay que considerar las influencias que recibe de cada uno de los entornos en los que se desenvuelve. Ello ratifica la importancia de conocer el contexto familiar y educativo en el que se desenvuelve el estudiante.

De manera específica, con relación a los padres y madres con hijos con NEE se considera que su participación en la escuela es obligatoria, dado que la familia debe ser parte del desarrollo del programa individualizado que tendrá su hijo, con lo cual tiene oportunidades significativas para ser partícipe de su educación (Tomlinson y Vitale, 2009). Además, conocer el grado de desarrollo y los intereses de sus hijos o hijas es crucial para que junto con los docentes promuevan con eficacia los logros de los estudiantes (Burke y Goldman, 2010; Tomlinson y Vitale, 2009). Para la escuela es importante saber lo que ocurre en casa y las fortalezas que tiene el estudiante con la finalidad de sugerir cómo se puede complementar el aprendizaje en el tiempo libre. El trabajo en equipo de la familia y la escuela potenciará que la

persona con NEE sea un estudiante más independiente (Tomlinson y Vitale, 2009). En la misma línea, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) propone que los padres y madres participen de la toma de decisiones en actividades educativas, en el hogar y en la escuela, así como en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos.

Puesto que los padres y madres de familia influyen en el desarrollo de sus hijos y la manera en la que se relacionan con la escuela, resulta importante considerar su punto de vista acerca de la educación y específicamente, en la presente investigación, sobre la educación inclusiva. Sin embargo, en la revisión de la literatura se encuentran, en mayor medida, estudios con docentes y estudiantes que enfocan este aspecto.

Los estudios con padres y madres de familia suelen girar en torno a la crianza, el desarrollo y aspectos emocionales (Blanco y Martínez, 2016; Bond y Burns, 2006; Solow, 2001; Triana, 1991), mientras que son escasos los estudios que abordan su perspectiva sobre el proceso educativo (Ricapa, 2011; Russell, 1991). Ello, pese a que se ha documentado la importancia de estudiar el pensamiento, es decir, las cogniciones, esquemas mentales, creencias y concepciones, dado que su carácter predictivo permite aproximarse al comportamiento futuro frente a un estímulo ambiental, que puede activarse sin ser conscientes (Azar, Makin y Nix, 2005).

Asimismo, según el estudio de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), para lograr un cambio en las prácticas escolares es relevante tomar en cuenta cuales son las concepciones o creencias de los diversos agentes educativos para la implementación de mejoras.

Dado que la incorporación de la educación inclusiva en la sociedad aún está en proceso, resulta de interés abordar el constructo de las concepciones considerando que estas implican una estructura pertinente para describir el pensamiento humano, puesto que son nociones más generales respecto a un ámbito. Además, las concepciones son un conjunto de

posicionamientos, que, si bien son difíciles de estudiar porque son subconscientes y huidizas, al ser más generales pueden ser usadas para explorar aspectos en los que una persona no muestra creencias claras (Ponte, 1999).

Al respecto, Nespor (1987) propone que las concepciones pueden ser flexibles, es decir, pueden evaluarse o redefinirse a partir de un examen crítico. Así se considera que las concepciones funcionan como guías generales del individuo (Blanco y Martínez, 2016;) que son válidas para el este y sirven para explicar tanto sus acciones como expectativas (Heider 1958 en Chak, 2007).

Por su parte, Woodfield (1991), señala que una concepción es un paquete unificado de información sobre un aspecto, almacenado en la memoria a largo plazo. Además, plantea que las concepciones presentan tres supuestos: que cada individuo forma sus propias concepciones acerca de cada aspecto, que la concepción individual de un aspecto puede ser idiosincrática, es decir, que dos concepciones sobre un mismo tema pueden variar en contenido y, por último, que la concepción de una persona sobre un aspecto puede cambiar a través del tiempo conforme la persona aprende nuevas cosas al respecto.

Los estudios encontrados acerca de las concepciones sobre la educación inclusiva se centran en la perspectiva de estudiantes de Educación, docentes, directivos o estudiantes con discapacidad. Respecto a los estudiantes de Educación, los estudios de Britto (2018) y Luque, Gutiérrez y Martínez (2018) reportan que sus concepciones respecto a la educación inclusiva se aproximan al modelo social de la discapacidad, pues se ha evidenciado que mantienen una postura a favor de la educación inclusiva, sin embargo, reportan que la formación profesional no logra capacitarlos al respecto. El estudio de Britto (2018) enfatiza que los estudiantes de Educación conciben que el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad no es igual al de los demás, lo que evidencia una concepción no equitativa.

En contraposición, en los hallazgos de Assael, López y Loreto (2015) las concepciones de los docentes se centran en el modelo médico y a su vez señalan que el incumplimiento de tareas, bajas calificaciones, faltas a la escuela y deserción de la misma se debe a que los padres y madres no se involucran en el proceso educativo.

Como ya se ha señalado, las investigaciones respecto a las concepciones sobre la educación inclusiva son limitadas, por ello, se considera pertinente presentar resultados de estudios que si bien no abordan directamente el constructo de las concepciones permiten aproximarse a la realidad de la educación inclusiva a partir de las creencias, conocimientos, percepciones y actitudes desde la perspectiva de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Estudios realizados con padres y madres sobre la educación inclusiva en otros países se enfocan, en su mayoría en las expectativas, percepciones y actitudes de aquellos padres y madres que tienen un hijo o hija con NEE. Los padres y madres reportan que desean que sus hijos vivan una vida lo más normal posible (Hooks y James, 2005) siendo aceptados tal y como son por sus pares (Jiménez, 2007). Sin embargo, los padres y madres consideran que a mayor grado escolar al que asisten sus hijos, menor es la actitud integradora hacia sus hijos, ya sea por parte de los docentes como de los alumnos (Boer, Pijl y Minnaert., 2010).

Respecto a la participación en la educación de sus hijos, los padres y madres manifiestan deseos de tener un rol más activo en la educación de sus hijos o hijas (Hooks y James, 2005; Jiménez, 2007). Mientras que el estudio de Martínez (2017) reporta que las madres y los padres si se consideran bien informados para lograr participar en las reuniones de padres y madres de familia y se sienten a gusto al conversar con los tutores. De la mano con esto, los padres y madres consideran que es necesario tener docentes especialistas, grupos de

trabajo más pequeños para el trabajo óptimo y que el apoyo individual fuera de clase es más efectivo con estudiantes con NEE (Jiménez, 2007).

En contraposición, Cardona y Gómez (2010) señalan un trato diferenciado hacia las personas con NEE por parte de sus propias familias; presentando actitudes discriminatorias, tales como escasa implicación en la vida familiar, rechazo, infantilización, indiferencia, sobreprotección entre otras. Lo que sugiere que la familia tiene una actitud discriminatoria hacia sus propios hijos, sin ser explícita.

Respecto al espacio escolar, los padres y madres consideran que en ciertos establecimientos inclusivos sus hijos son segregados y no se les permite participar en ciertas situaciones sociales (Hooks y James, 2005). En la misma línea, se ha reportado actitudes discriminatorias en el contexto escolar tales como una atención educativa inadecuada, abuso verbal, segregación social, maltrato físico y sobreprotección (Cardona y Gómez, 2010).

De otro lado, el estudio de Fiuza (2012) realizado con profesionales estudiantes de una maestría reporta entre sus principales hallazgos que estos presentan una postura positiva hacia el planteamiento de la educación inclusiva. No obstante, expresan una creencia enfocada en el déficit de las personas con discapacidad, dejando de lado la mirada del sujeto como persona compleja, con posibilidades y dificultades.

De manera similar, en un estudio realizado por Ruiz (2016) en el Perú con alumnos, docentes, padres y madres se ha encontrado que los participantes manifiestan un discurso de apertura hacia la educación inclusiva que no se manifiesta necesariamente en la acción. Los participantes se encuentran en la etapa de las reformas integradoras, mencionadas anteriormente, reconociendo la integración escolar, pues consideran que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a una educación en un centro regular, no obstante, aún se les identifica con una etiqueta. Asimismo, el estudio evidencia que los actores de la

comunidad educativa no perciben a la educación inclusiva como un proyecto de reivindicación de aquellos excluidos de la escuela y la sociedad. Además, los padres y madres no consideran que la educación inclusiva deba asentarse en su participación en la escuela, dado que consideran que la escuela debe enfocarse en formar personas productivas sin buscar generar cambios en la sociedad.

La revisión de los estudios existentes sobre la educación inclusiva evidencia que es un tema abordado, en la mayoría de casos, centrándose en los docentes, administrativos y estudiantes que forman parte de la comunidad educativa. En nuestro contexto, no se han hallado estudios que reporten sobre las concepciones que tienen las madres o padres de familia acerca de la educación inclusiva, aun cuando comprender la perspectiva de las madres de personas con NEE frente a la educación inclusiva constituye un aspecto central. Por ende, el presente estudio busca aproximarse a las nociones e información que tienen las madres sobre la educación inclusiva.

La importancia de aproximarnos al pensamiento de estos actores, desde un paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico, radica en que conocer sus propias experiencias permitirá acercarnos a la realidad de la problemática y aportar al planteamiento de mejoras para optimizar el funcionamiento de la educación inclusiva y, desde la psicología educativa, plantear intervenciones que respondan a las necesidades de esta población. A partir de la pregunta, ¿Cómo conciben las madres la educación inclusiva? será posible acercarse a los pensamientos, vivencias y experiencias de las madres como participantes de una comunidad educativa que promueve la inclusión.

Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de las madres de familia de una institución educativa privada en Lima Metropolitana. Para lograrlo se propone una investigación cualitativa, pues las

concepciones son un constructo que abarca el significado de objetos, eventos e ideas abstractas tanto teóricas como empíricas, que juegan un rol en el pensamiento y la acción propia de cada individuo (Goldstein, 2015). Se trabajará desde un enfoque fenomenológico y siendo la investigación exploratoria se optará por un diseño de análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006), en el que la voz de las madres será el centro para comprender este proceso. Esto permitirá conocer su punto de vista acerca del tema de investigación (Corbetta, 2003) y la manera en que vivencian el fenómeno de la educación inclusiva.



Método

Participantes

Las participantes del presente estudio son 6 madres de hijos e hijas con NEE, tipificados de ese modo desde la institución educativa (en adelante, IE) privada de Lima Metropolitana, donde la investigadora realizaba sus prácticas pre profesionales y de la que obtuvo autorización para realizar la investigación (ver Apéndice A). La IE a la que asisten las hijas o hijos de los participantes promueve una educación personalizada y de calidad, que busca satisfacer las necesidades intelectuales, físicas, emocionales y sociales de sus estudiantes. La IE reconoce que algunos de sus alumnos son personas con NEE, aunque no son nombradas como tales oficialmente y tampoco se hace referencia a ello dentro de la IE.

Todas las participantes han realizado estudios superiores, ya sea técnico o universitario. Actualmente, cuatro de ellas se dedican a sus hogares y dos de ellas trabajan. Respecto a las NEE de sus hijas e hijos, cinco de las madres reportan que la necesidad educativa de su hijo o hija tiene que ver con condiciones que afectan su aprendizaje, ya sea en relación con la atención, la lectoescritura, el procesamiento de información y el lenguaje. La sexta participante considera que la necesidad educativa de su hija no se asocia a lo cognitivo, sino a lo físico pues es una persona con una dificultad auditiva.

En el presente estudio, el muestreo fue por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) como se mencionó anteriormente, se realizó en la IE donde la investigadora realizaba sus prácticas pre profesionales. En cuanto al proceso de conformación del grupo de participantes se consideraron tres criterios de inclusión: permanencia de los hijos en la institución educativa por un período mínimo de 2 años, tener un hijo con NEE y participación voluntaria. En cuanto al último criterio, se seleccionó a los participantes por autoselección, es

decir aquellas que respondieron aceptando la invitación cursada (ver Apéndice B). Para determinar el tamaño de la muestra se usó el criterio de punto de saturación de la información.

A través de un protocolo de consentimiento informado (ver Apéndice C), se garantizó la participación voluntaria, la confidencialidad de los participantes y de la información que estos proporcionaran, así como la posibilidad de retiro del estudio en caso así lo requirieran. Asimismo, se ofreció el acceso a los resultados globales de la investigación. Para asegurar la confidencialidad, a cada participante se le asignó un código, que está conformado por la M de madre y el número en la secuencia de realización de la entrevista, por ejemplo, M1. En la misma línea, cuando se toma una de las citas de las madres en las que se refieren a un nombre propio, se optó por utilizar la letra inicial en mayúscula y no tomar el nombre completo. La información recabada en el estudio solo podrá ser utilizada para fines académicos y será conservada hasta 3 años posteriores a la finalización del estudio, en un archivo codificado para la protección tanto de los participantes como de sus respuestas.

Técnicas de recolección de información

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista. Se consideró pertinente que sea una entrevista semiestructurada (Hernández, et. al, 2010) dado que, siendo el objetivo de estudio exploratorio, constituye un instrumento flexible, abierto e íntimo, que favoreció una comunicación donde la voz sobresaliente es la del entrevistado durante la recolección de información. Asimismo, permitió conocer su punto de vista acerca del tema de investigación (Corbetta, 2003).

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada que consta de 18 preguntas organizadas en 3 áreas (ver Apéndice D). A continuación, se presenta cada una de las áreas acompañadas de una breve descripción y una pregunta a manera de ejemplo.

Área 1: Datos generales

En este apartado se realizaron preguntas para caracterizar a los participantes, que también permitieron iniciar el vínculo con el entrevistado.

- Pregunta ejemplo: ¿Podría contarme cuál es la necesidad educativa especial que tiene su hijo o hija?

Área 2: Experiencias como padres o madres de la institución educativa

En esta área se hicieron preguntas acerca de la experiencia que han tenido como padres o madres de la institución educativa, considerando que esta tiene un corte personalizado e inclusivo. Inicialmente, el participante narró los acontecimientos generales y luego, se enfocó la concepción que estos tienen respecto a la educación inclusiva dentro de la institución educativa.

- Pregunta ejemplo: ¿Cómo ha sido su experiencia como padre o madre con respecto a la inclusión en esta IE?

Área 3: Significado de la educación inclusiva o atención a la diversidad para los participantes

En esta última área se formularon preguntas que permitían una síntesis sobre la concepción que tienen acerca de la educación inclusiva. Se esperaba que puedan dar una visión de lo que significa la educación inclusiva, así como identificar sus beneficios y desventajas, aproximándose a cómo conciben la educación inclusiva y las implicancias que tiene este enfoque en la educación de sus propios hijos/hijas.

- Pregunta ejemplo: A partir de todo lo conversado, ¿Cómo le explicaría a un padre o madre amiga o amigo que es la educación inclusiva para usted?

En la sección de procedimiento se describirán las fases que comprende la presente investigación.

Procedimiento

El presente estudio se desarrolló en el marco del paradigma de investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico, dado que pretende profundizar en experiencias subjetivas, sentimientos y pensamientos (Hernández, et. al, 2010) de los participantes sobre la educación inclusiva. En este sentido, se ha elegido un diseño de análisis temático inductivo para lograr patrones comunes de información y poder interpretar lo manifestado por las madres participantes. El procedimiento para la realización del estudio implicó 3 fases: planificación, validación de la guía de entrevista y aplicación.

La fase de planificación comprendió la obtención de los permisos en la institución educativa para la realización del estudio y el contacto inicial con la coordinadora del psicopedagógico en junio del 2018. Si bien inicialmente se solicitó realizar la investigación con los padres y madres de familia de los estudiantes sin NEE, al entablar el contacto con la institución educativa, los coordinadores argumentaron la importancia de no dejar de lado a las familias de los estudiantes con NEE sobre quienes no había mucha información. Es por ello, que se optó por invitar a participar a las familias de estudiantes con NEE mediante un correo electrónico. Las madres participantes respondieron a la convocatoria de manera voluntaria. Con lo cual, se optó por la población de madres de estudiantes con NEE, manteniendo el objetivo del estudio de explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de este grupo.

Se elaboró la guía de entrevista a la luz de la evidencia teórica y empírica sobre la inclusión educativa y el constructo concepciones, definiéndose la estructura y preguntas de la entrevista.

La fase de validación de la guía de entrevista tuvo dos momentos debido al cambio de población realizado. Inicialmente, se elaboró una guía de entrevista para familiares con hijos sin NEE que fue evaluada por juicio de expertos. A partir de esta revisión se modificaron ciertas

preguntas que indagaban acerca de la experiencia del hijo/a en la escuela y se alejaban de la experiencia del padre/madre. También, se sugirió cambiar ciertos estilos de pregunta para que no resulten incisivas o sesguen las respuestas. Posteriormente, al realizar el cambio de población, se utilizó como base la primera guía de entrevista, se hicieron las modificaciones en función de la población y se realizó la validación de la guía de entrevista con la asesora de la investigación. De este modo, se hicieron los ajustes pertinentes, teniendo especial cuidado en que los familiares no se centren en la experiencia personal y enfoquen su visión sobre la educación inclusiva en general. También, se reorganizaron el orden de las preguntas para lograr el objetivo del estudio.

Se realizó una entrevista piloto con la guía de entrevista modificada (ver Apéndice E) que permitió determinar si las preguntas planteadas resultaban claras y comprensibles para los participantes, también si la información recabada respondía al objetivo del estudio. La entrevista piloto se realizó con la primera madre que respondió a la invitación a participar en la investigación. Para ello, se elaboró un consentimiento informado similar indicando que forma parte del estudio piloto (ver Apéndice F).

Tras realizar la entrevista se procesó la información. Con lo cual fue posible verificar la guía de entrevista para que quede lista para la fase de aplicación, realizando algunos ajustes. Por ejemplo, se identificó que el área sobre la experiencia con personas con discapacidad, llevaba a que, a lo largo de la entrevista, la participante ligara la información que brindaba sobre la educación inclusiva principalmente a las personas con discapacidad. Debido a ello, se optó por suprimir esa área.

La fase de aplicación corresponde al período de recolección de la información con las 6 participantes que aceptaron formar parte del estudio. Cada una de las entrevistas duró aproximadamente 35 minutos y se realizaron en la institución educativa a la que asisten sus

hijos e hijas. Dado que para determinar el número de participantes se utilizó el criterio de punto de saturación de la información (Hernández, et. al, 2010), se optó por procesar cada entrevista a continuación de la misma. De este modo, se verificó en que entrevista se alcanzó el punto de saturación y se terminó el proceso de entrevistas.

Análisis de información

Como se mencionó, de manera paralela a la fase de aplicación se transcribió y codificó cada entrevista. Para ello, se elaboró una tabla de doble entrada de MS Excel (ver Apéndice G) donde se asignó una columna por cada participante y una fila por temática y código, de este modo, se comparó y se verificó la información, que aportaba cada participante.

El proceso de codificación se realizó con el apoyo del programa ATLAS.ti versión 7.0, ello permitió revisar la coherencia y pertinencia de los códigos y elaborar el libro de códigos correspondiente. Posteriormente, se procedió a la identificación de categorías y sub-categorías que se articulen en torno a información significativa que permitiera responder al objetivo del estudio. Los códigos y las categorías fueron discutidos con la asesora de tesis y, posteriormente, contrastados con la literatura correspondiente. Dichas categorías se estructuraron con respecto al significado que las madres daban a la educación inclusiva y a nociones y posicionamientos vinculados a las políticas, prácticas y cultura de la educación inclusiva. Esto último se asocia a lo planteado por Booth y Ainscow (2011) para analizar el proceso de educación inclusiva. Los hallazgos se discutieron a la luz de la bibliografía pertinente y se contrastaron con los resultados de estudios previos.

Resultados y Discusión

El objetivo de la presente investigación fue explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de las participantes. Los resultados se han organizado en cuatro áreas: la primera enfoca las concepciones respecto a la educación inclusiva; mientras que la segunda, tercera y cuarta abordan las concepciones sobre las políticas, las prácticas y la cultura inclusiva de la institución educativa, respectivamente. Las tres últimas son dimensiones necesarias de analizar en el proceso de educación inclusiva de una institución educativa, según el planteamiento de Booth y Ainscow (2011).

Concepciones sobre la educación inclusiva

La exploración de las concepciones que tienen las participantes sobre la educación inclusiva da cuenta de tres aspectos: la visión de la misma como lugar para desarrollarse, la forma en que se constituye en espacio de preparación para la diversidad, y el análisis de quienes son los destinatarios principales de la educación inclusiva. A continuación, se presentan cada uno de ellos.

Todas las participantes mencionan que la educación inclusiva implica que cada persona tenga un lugar para desarrollarse independientemente de su condición o sus carencias. Esto promueve que cada persona sea la mejor versión de sí misma, desde sus capacidades y posibilidades, y que se sienta parte del grupo pues tiene un lugar en el mismo.

MI: Yo creo que todo es un plus, (...) hace dos años, bailaron, ellas iban adelante eran dos patas izquierdas, el trío cualquier cosa, pero eran divertidas, dentro de toda la coreografía veías a todos los que estaban perfectos grandes atrás y ellas adelante. Entonces era quieres hacerlo, puedes hacerlo y vas a tener un lugar, no es que si no eres buena para aprenderte la línea no participas (...) como en otras ocasiones, el bueno destaca y el otro nada (...), de repente no vas a tener el papel principal porque

no tienes buena memoria, pero tienes un lugar para desarrollarte y para sentirte bien (Educación inclusiva: Lugar para desarrollarse).

Todas las participantes manifiestan que la educación inclusiva es una oportunidad tanto para los estudiantes que son incluidos como para aquellos que incluyen, dado que comparten un espacio en el que interactúan y en esa experiencia se genera un espacio que desencadena en una preparación para que se desarrollen como seres humanos con valores, que conocen y respetan las necesidades y habilidades diferenciadas de las personas. Así la educación inclusiva es vista como un espacio que prepara para convivir con la diversidad.

M6: (...) tu podías ser alto, bajo, manco, cojo, chino o lo que sea, y acá todos son iguales, todos son niños, o sea todos desde chiquitos se les mete en un ambiente de tolerancia, de respeto, de inclusión, porque soy de las que piensa que más adelante, el que no incluye va a ser excluido (Educación inclusiva: preparación para vivir en la diversidad).

Los testimonios de las participantes denotan que sus concepciones se han construido y se expresan a partir de lo vivido (Heider 1958 en Chak, 2007) asociándose al modelo social y al planteamiento de educación inclusiva. De otro lado, la concepción sobre la educación inclusiva de las participantes como una oportunidad coincide con la de los estudiantes de Educación del estudio de Britto (2018), pues cuando aluden a la educación inclusiva esta se concibe como una experiencia de presencia, participación y convivencia en un aula regular. Las características de la experiencia narradas en el estudio de Britto (2018) concuerdan con lo propuesto por las participantes de este estudio y lo planteado por Booth y Ainscow (2011).

Reconocer que en la educación inclusiva existe un lugar para el desarrollo de sus hijos e hijas independientemente de su condición, se relaciona con lo hallado en los estudios de James y Hooks (2005) y de Jiménez (2007), en los que se plantea que lo que más valoran los

padres y madres es que sus hijos tengan una vida en la que no se marque diferencia según las habilidades o necesidades de unos u otros, que se encuentren bien y sean aceptados como son.

Los resultados referidos a la preparación para vivir en la diversidad de la sociedad concuerdan con lo planteado en las políticas de educación inclusiva, pues esta tiene como objetivo acoger a la diversidad, promover aprendizajes heterogéneos que beneficien a todos y todas, en ambientes de respeto, así como, enriquecimiento personal y colectivo (CNE, 2017). Esto se refuerza con lo reportado por los padres y madres de estudiantes con NEE en el estudio de Jiménez (2007) en el que manifiestan que es una necesidad educativa formar a los estudiantes para la convivencia y comprensión mutua de la diversidad.

El tercer aspecto explorado fue el de las concepciones sobre los destinatarios de la educación inclusiva, que recoge la mirada sobre la diversidad de estudiantes que asisten a una institución educativa que imparte educación inclusiva. Al respecto, todas las participantes manifiestan que las personas a incluir son aquellas con discapacidad física y algunas personas con discapacidad intelectual o cognitiva. Todas las participantes identifican que los estudiantes con discapacidades físicas son aquellos que están en silla de ruedas, han perdido un brazo o presentan dificultades para caminar.

M6: Pero, por ejemplo, niños que no pueden caminar o que les falta una manito, algo así, creo que es totalmente manejable como cualquier otro niño que tenga todas las capacidades... (Actores de Educación inclusiva: Personas con discapacidades físicas)

Con relación a las dificultades cognitivas, se identifica en este grupo a aquellos con problemas de aprendizaje, trastornos del neurodesarrollo o discapacidad intelectual. Si bien tres participantes (M2, M4, M5) reportan y aceptan que hay personas en la institución educativa que las presentan, las demás participantes (M1, M3, M6) consideran que no deberían ser incluidas pues necesitan otro tipo de acompañamiento, debido a su nivel de comprensión (M1),

a que necesitan un equipo especializado que trabaje con el estudiante (M3) o que requiere incluir otras estrategias o herramientas para acompañar a este estudiante (M6).

M1: Creo que debe haber niveles de comprensión. Si tú logras que la persona te entienda, hay niños que tienen muchas dificultades, pero hay niños que les pueden decir que se van porque no entienden, creo que hay un nivel de comprensión necesario (Actores de Educación inclusiva: Personas con discapacidades cognitivas).

M6: La actividad que hay con chicos con síndrome de Down, las necesidades son distintas y hay que tener las herramientas para poder acompañar a ese chico. Como a los otros niños, va a tener que tener acompañante y no sé cómo lo manejen... (Actores de Educación inclusiva: Personas con discapacidades cognitivas).

De otro lado, tres participantes comentan que la educación inclusiva también incluye a personas con enfermedades, ya sea que requieran apoyo para afrontar la recuperación de un tratamiento (M4, M5) o con los estudiantes que necesitan un tratamiento diario (M1).

M1: En la enfermería lo ayudan mucho desde chiquito todo el día lo chequean, lo controlan, lo buscan (...). Pero él ahora bueno no se pone la insulina, no se mide la glucosa, tiene a la enfermera detrás de él (Actores de Educación inclusiva: Personas con enfermedades).

Una de las participantes (M5) manifiesta que la inclusión no sólo se da respecto a las personas con discapacidad, sino también que exista diversidad cultural, es decir, que se acojan a extranjeros. Por su parte, otra madre (M6) considera que además de incluir a las personas con discapacidad, la inclusión debería abarcar a los distintos tipos de familias que existen y acompañar a los estudiantes en este proceso.

Es interesante que la mayoría esté de acuerdo con la necesidad de la inclusión de estudiantes con discapacidad física y, en menor medida, de los que tienen discapacidad intelectual o cognitiva.

Al respecto, un aspecto importante a considerar es que los hijos e hijas de las participantes tienen alguna condición a nivel cognitivo que genera dificultades en el aprendizaje. Las participantes manifiestan que tienen algunas características diferentes, ya sea respecto a la atención y organización (M1 y M5), en cuanto al lenguaje y comprensión de textos (M3 y M4), o en la velocidad en la que realiza las actividades (M6). Una de las participantes (M2) destaca que la condición de su hija no la limita en el aspecto cognitivo sino en cuanto a su aspecto sensorial respecto a la audición. También, una de las participantes (M1) considera que su otro hijo presenta una NEE al tener una enfermedad lo cual influye en su aprendizaje y en su desempeño en la institución educativa.

Los testimonios de las participantes evidencian que ellas conciben que existe un modelo educativo para las personas con discapacidad física y otro, para aquellas con discapacidad cognitiva o intelectual. Por una parte, conciben a las personas con discapacidad física como capaces de integrar el sistema educativo regular, y refleja que consideran dicha discapacidad desde un modelo social; es decir, como personas con igualdad de derechos y oportunidades para un proyecto de vida digno (Victoria, 2015) y acorde a la última etapa evolutiva del sistema educativo (Parrilla, 2002). Por otra parte, con respecto a las personas con discapacidad intelectual o cognitiva distinguen entre la discapacidad cognitiva leve y moderada. Se desprende de los testimonios que en los casos de discapacidad cognitiva leve consideran que podrían integrar el sistema educativo regular respondiendo a las reformas inclusivas, y también en consonancia con la última etapa de evolución del sistema educativo (Parrilla, 2002). Mientras que las personas con discapacidad cognitiva moderada o severa son concebidas como personas que deben acceder al sistema educativo con otro tipo de apoyo, ya sea por parte de

una maestra o en una escuela especializada. Esto último estaría más bien acorde al modelo médico de discapacidad, en el que las personas con discapacidad necesitan ser tratadas o, en alguna medida, apartadas de la sociedad, y, por tanto, excluidas respondiendo al sistema educativo integrador (Parrilla, 2002).

En el estudio de Fiuza (2012) los estudiantes de Maestría reportan una postura positiva hacia la atención a la diversidad, no obstante, se centran en el déficit de los estudiantes con NEE. También, en el estudio de Jiménez (2007) los padres y madres de estudiantes con NEE reportan que sería importante tener docentes especialistas y grupos pequeños para trabajar con estos. A partir de esta concepción de inclusión de personas con discapacidad en la institución educativa se esboza una concepción no equitativa acorde a lo planteado por Woodfield (1991) que muestra la coexistencia de dos concepciones sobre un mismo tema que varían de contenido. Esto promueve la discriminación o categorización de las personas en función a su discapacidad, alejándose así del modelo social que postula que la sociedad es quien debe adaptarse a las personas según sus necesidades y al enfoque de educación para todos.

Los hijos e hijas de las participantes son personas con NEE con lo cual son parte de las personas que deben ser incorporadas en una propuesta inclusiva, pese a que las madres acompañan a sus hijos, no tienen interiorizada de manera integral la inclusión educativa y no promueven acciones a favor de la misma. Los hallazgos del estudio de Boer, et al. (2010) proponen que los padres y madres de hijos con NEE muestran actitudes neutrales hacia la educación de sus hijos e hijas. Dado que, si bien consideran que la inclusión educativa es beneficiosa, manifiestan que quizás no es la propuesta adecuada para sus hijos e hijas.

Respecto a la identificación de las madres de la condición de sus hijos, 5 de estas no manifiestan con claridad que su hijo o hija tiene una necesidad educativa distinta a la de los demás estudiantes y cuidan la forma en la cual se expresan al respecto. Mientras que una

participante, cuya hija que presenta una condición de salud (M2) que se podría categorizar como discapacidad sensorial, comparte que ha participado en espacios de intercambio con otros padres y se ha identificado con colectivos que promueven el respeto por los derechos de este colectivo. Por lo tanto, se plantearía que para las participantes al ser las dificultades de aprendizaje de sus hijos o hijas características no visibles pasan desapercibidas para la sociedad y para ellas mismas.

De otro lado, algunas participantes contemplan la inclusión para los estudiantes extranjeros, con familias diversas o con enfermedades, quienes también requieren apoyos específicos en su trayectoria educativa. Esta concepción que incluye a estos estudiantes responde a una mirada de atención a la diversidad y se aproxima a la concepción de que la educación inclusiva es educación de calidad para todos y todas considerando a los grupos en situación de vulnerabilidad. Dicho aspecto guarda relación con el elemento planteado por Booth y Ainscow (2011) en el que la inclusión enfatiza a los grupos de estudiantes vulnerables, en este caso, todos los mencionados por las participantes lo son.

A partir del análisis realizado, se evidencia que las concepciones respecto a esta temática se encuentran en una etapa de transición, dado que segregan a las personas según el tipo de discapacidad que estos tienen. Además, estos matices permiten acotar que la discapacidad en la sociedad está comúnmente asociada a la discapacidad física por ser reconocida de manera visual, mientras que las personas con discapacidad intelectual y/o con NEE, no son reconocidas como tales y pueden pasar desapercibidas en muchos espacios de la sociedad sin reconocer que necesitan que se les brinde algún apoyo.

Políticas inclusivas de la institución educativa

Al indagar sobre la forma en que las madres tomaron conocimiento sobre las políticas inclusivas de la institución educativa y su funcionamiento, fue posible aproximarse a sus

concepciones sobre las mismas. Ellas manifestaron que conocieron sobre la política de inclusión de la institución educativa de diversas maneras. Tres de las participantes (M4, M5, M6) reportan que recibieron información directa con relación a la inclusión de personas con discapacidad al momento en que sus hijos o hijas ingresaron a la institución educativa como una propuesta beneficiosa para sus hijos, sin explicarla de manera exhaustiva.

M6: “Si sabía que el colegio empezó con una política inclusiva. (...) Siento que él [se refiere a su hijo] tiene más ventaja aún que otros niños, porque él tiene la ventaja de poder compartir. Después él puede entender que, si en su trabajo hay alguien así o si se enamora de alguien así, que tenga algo diferente o lo que sea, no sea un problema, porque eso no quiere decir que sean menos o más personas” (Información sobre la política de inclusión).

Dos participantes (M1, M3) manifiestan que recibieron esa información cuando sus hijos o hijas presentaron la necesidad de tener una educación diferenciada en algún ámbito y fue en una reunión con la psicóloga de grado y la directora quienes informaron que por ciertas características de su hija o hijo se harían modificaciones.

M1: “En verdad no sé exactamente cómo me entere, (...) cuando iban avanzando el colegio de repente en la reunión te decían, vamos a tratar de que vaya a su propio ritmo, no vamos a atosigarla, pero no vamos a retrasarla, (...) entonces ir al ritmo de ella para que sus logros, aunque sean chiquitos sean algo, lo importante es que des el paso no importa que tan largo sea” (Información sobre la educación diferenciada).

La otra madre (M2) comenta que conoció la política de inclusión de la institución educativa tras investigar las propuestas de instituciones educativas en la sociedad.

Con referencia a la implicancia de las políticas inclusivas, dos de las participantes consideran que se aplican cuando hay estudiantes con discapacidad o NEE que lo necesitan

(M3) y que para cada uno es diferente (M2), con lo cual se manifiesta que existe una política de inclusión para cada estudiante que lo requiera.

Las participantes asocian la política de inclusión como un esfuerzo adicional que lleva a cabo la institución educativa para preparar a sus docentes (M1, M5), para adaptar la infraestructura de la institución educativa (M4, M5, M6) y para establecer una relación equitativa con sus estudiantes (M2, M5, M6). Respecto al último punto, las participantes consideran que los docentes acompañan a sus hijos e hijas dado que conocen su manera de ser y respetan su ritmo (M1, M3) de aprendizaje por lo que pueden realizar las adaptaciones.

Con relación a la manera en la que han recibido la información sobre la política inclusiva, las participantes manifiestan no manejar la temática exhaustivamente. Dicho resultado se diferencia de los hallazgos del estudio de Martínez (2017) en que los padres y madres se muestran satisfechos con la educación inclusiva al estar bien informados para poder participar de las reuniones y reportan mantener un buen vínculo con la institución educativa.

Dado que las participantes tienen hijos o hijas con NEE es de suma importancia que cuenten con la información a varios niveles. Por un lado, acerca de la política de inclusión y los derechos del estudiante respecto a ello y, de otro lado, con respecto a los objetivos de aprendizaje de sus hijos o hijas. Puesto que según lo planteado por Tomlinson y Vitale (2009) es obligatoria su participación para desarrollar el programa individualizado que tiene su hijo o hija.

Este estudio muestra la falta de conocimiento que las participantes manejan sobre la política inclusiva dado que la asocian a ciertos estudiantes y la ven como un mecanismo que se pone en marcha según se requiere, cuando en realidad se extiende a los estudiantes en general. Con lo cual la concepción de las participantes respecto a la política inclusiva es segregadora, considerando que existen estudiantes que son reconocidos como aquellos que

necesitan la política y se diferencian del resto que no las requiere. Dicha concepción, se contraponen a las propuestas actuales de Diseño Universal de Aprendizaje (Pastor, 2012), que suponen formar espacios educativos que promuevan aprendizajes en la diversidad estudiantil.

De otro lado, la política inclusiva se concibe como un planteamiento o enfoque de la institución educativa a la que asisten sus hijos e hijas y no como parte del sistema educativo peruano para asegurar la educación de calidad. Al ser las concepciones predictoras de acciones (Heider 1958 en Chak, 2007), se evidencia la necesidad de las madres de contar con mayor información sobre la política de educación inclusiva de la institución educativa para poder acompañar a sus hijos y a su vez generar el cambio de concepción hacia un modelo que incluya a todos. Tal como plantea Woodfield (1991) las concepciones pueden cambiar a través del tiempo si se tiene la información necesaria.

Un punto crucial es alcanzar mayor claridad con respecto a las políticas que respaldan a las personas con NEE, estén o no asociadas a alguna discapacidad, y visibilizar el apoyo que necesitan. Tal es el caso de los hijos e hijas de las participantes, que requieren apoyo en su educación y al ser visibles se les podría dar un mejor acompañamiento desde el sistema educativo nacional, en función de los profesionales como de los mismos padres y madres de familia.

Prácticas inclusivas

Las participantes reconocen que en la institución educativa existen diversas intervenciones y estrategias realizadas por los familiares y por los docentes que son cruciales para el logro de la educación inclusiva. Asimismo, identificaron el rol de los padres y madres seguido por el de los profesionales en la educación de sus hijas e hijos. A través de esta exploración fue posible aproximarse a las concepciones de las participantes sobre las prácticas

inclusivas presentes en la institución educativa. Cabe resaltar que todas las participantes recalcan la importancia del trabajo en conjunto de ambos actores.

En la noción de todas las participantes es reconocida la necesidad de un rol activo de los padres y madres para una educación inclusiva de sus hijos e hijas. Esto implica que, desde su propia experiencia, las participantes conciben que necesitan acompañarlos/as tanto en la realización de trabajos y tareas, como en la resolución de conflictos y convivencia con sus compañeros.

Otro aspecto que todas las participantes mencionan es que ellas necesitan dar información a la institución educativa para que puedan trabajar con su hijo e hija y estar dispuestas a trabajar con la institución en equipo.

M3: Es importantísimo porque es imposible que una persona pueda pues manejar a sesenta niños que son una promoción y saber el detalle de cada niño, y acordárselo para pasarlo a la siguiente profesora. (...) soy yo, la mamá, si ella [su hija] tiene una vaina que hay que ayudarla, hay que estar atrás de ella (Rol de madres_ brindar información a la IE)

Dando cuenta de la importancia de la coherencia con la propia experiencia como elemento de las concepciones, todas las participantes consideran que los padres y madres deben también mostrar empatía con relación a las diferencias y a las personas con discapacidad.

M2: Si tú en el colegio das el discurso de que todos somos iguales, de que si un chico tiene silla de ruedas igual tiene oportunidades de desarrollarse que no lo mires mal (...) que seas empático, llegas a la casa y escuchas que el papá dice este pobre cojo no sirve para nada, yo no voy a contratar a esta persona en mi empresa (...). Hay un doble discurso, en casa y colegio, entonces ese niño va a llegar con confusiones al colegio, (...) No todos los papás que estamos acá tenemos una misma línea de conducta, hay

que aprender a vivir con ello y el colegio tiene chamba con ello (Rol de madres_ empatía).

De otro lado, cuatro participantes (M1, M2, M3, M5) manifiestan que los padres y madres deben informar a las demás familias respecto a la condición de su hijo o hija y las consideraciones principales que se deben tener al respecto, lo cual se relaciona con la necesidad de generar cambios en las concepciones sobre la inclusión.

M2: Yo les comento que A. [refiere a su hija] es una niña maravillosa, que se le tiene que dar la oportunidad de ser conocida, de ser escuchada que quizás no le gusta que porque es pequeña la hagan a un lado. Los papás hacen esa conversación con los chicos, le explican que la X [cuadro que afecta a su hija] no la limita en nada en este caso, que es un tema de tamaño pero que A. es una chica súper hábil, buena gente y divertida. (...) Pero es constante, porque no es que lo hable un año y se acabó. Es un refuerzo que yo como madre tengo que darle ese apoyo a mi hija, si yo me quedo cruzada de brazos ella no lo va a poder resolver sola. Es un trabajo en equipo (Rol de madre_ informar a la IE sobre la condición de su hijo/a).

Desde esas nociones respecto a las prácticas inclusivas que deben tener las familias, las participantes contemplan elementos mediante los cuales se podrán lograr prácticas inclusivas exitosas. De otro lado, conciben que el apoyo de los profesionales, ya sean docentes o psicólogos es clave para el desarrollo de sus hijos e hijas. Cinco de las participantes señalan que hay temas que sólo deben ser vistos por los profesionales al afirmar que son estos los que comprenden la condición de su hijo e hija o son quienes se encargan del tema de aprendizaje. Mientras que una de las participantes (M2) considera que al tener un hijo con NEE es importante que las madres se involucren y profesionalicen en relación a cómo aportar en su educación.

M2: Yo tengo un referente que es España yo pertenezco a la asociación, como la X [cuadro que afecta a su hija] es una de cada 25 a 40 mil niños, en el Perú no hay muchos chicos o niños que tengan X, los que hay se encuentran en unas zonas muy rurales, entonces mi referente es España, y siempre me van dando diferentes acomodaciones en las escuelas, conforme A. [se refiere a su hija] ha ido avanzando a lo largo de los años, yo he ido empapándome de todos estos temas y de todo eso (Rol de madre_ profesionalización).

Con relación a la participación de las familias en las instituciones educativas, las participantes reconocen cinco de los seis factores que promueven una participación adecuada de las familias propuestos por Epstein y Sanders (2002): apoyo a los hijos, comunicación con la escuela, la participación voluntaria, el refuerzo en casa, colaboración con la comunidad educativa. El sexto elemento que no fue considerado es el referido a la toma de decisiones en el ámbito educativo, dado que manifiestan que no son profesionales en dicho ámbito. Esto podría asociarse a la falta de información sobre la política inclusiva, además, evidenciaría un vacío pues, como proponen Tomlinson y Vitale (2009) los familiares son actores claves para la elaboración del programa individualizado.

En general, las participantes si resaltan la importancia de participar en la educación de sus hijos e hijas, y que su rol es ser activas en este proceso, resultados que coinciden con lo encontrado en los padres y madres del estudio de James y Hooks (2005). A la vez, esto difiere con los hallazgos de Valdés y Sánchez (2016) que encontró que desde la percepción de los docentes las familias se muestran ajenas por falta de tiempo, interés o responsabilidad. También en el estudio de Assael, et. al (2015) se evidenció que los docentes consideran que los padres no se involucran en el proceso educativo y los consideran responsables de los problemas que tienen los estudiantes en la institución educativa.

Este aspecto se relaciona con lo planteado por Vygotsky (1978) sobre la forma en que los procesos de aprendizaje de cada individuo están influenciados por las prácticas de los contextos culturales, es decir, los adultos de la institución educativa y de la familia son los que influyen en el desarrollo de los estudiantes, ya sea de manera positiva como negativa.

En cuanto al rol de las docentes, las participantes manifiestan que al llevar a cabo la educación inclusiva suelen tener mayor carga laboral, dado que necesitan realizar diferenciaciones en la educación que imparten para el grupo para responder a las NEE de ciertos estudiantes. Además, todas las participantes reconocen y valoran que las docentes que desarrollan prácticas inclusivas tienen vocación y disposición. Una característica que las participantes resaltan en ellas es que sean pacientes con el ritmo de progreso de sus hijos e hijas (M1, M3, M5, M6). En relación con ello, tres de las participantes (M1, M4, M5) consideran que las docentes necesitan ser capacitadas de una manera especial para el trabajo en un aula diversa y que dicha capacitación necesita ser constante. Se destaca que las docentes creen en su hijo o hija, lo cual las ha apoyado a aceptar su condición y acompañar sus logros (M1, M3, M6). Así, las participantes consideran que las docentes están involucradas en las emociones de sus hijos o hijas y conocen a cada uno de sus alumnos (M1, M3, M5, M6).

M6: Ella si se involucra mucho en las emociones de C. [se refiere a su hijo] y de hecho en general, todas las mises han sido así. Han tomado mucha atención en cómo se siente, se interesan, lo escuchan, lo quieren, son buenas personas a diferencia de otras personas para las que es como un ganadito, no los conocen tanto o no tienen la paciencia (Rol docente_ vocación y disposición).

Una de las participantes (M1) menciona que el logro que los estudiantes alcancen en la inclusión educativa es responsabilidad de los docentes, pues ellos son el ejemplo de cómo debería ser en la práctica.

M1: Tienen que ver todos, hasta los mismos alumnos con NEE y compañeros, pero eso depende de los profesores siempre, la forma en cómo ellos lo vean y como ellos lo acepten, va a depender de las cabezas del colegio y los profesores que son los que están ahí y ven lo que sucede... (Rol docente)

Un aspecto que todas las participantes valoran y consideran crucial es que exista un psicólogo o psicóloga por grado, puesto que pueden acompañar de cerca y trabajar en equipo junto con ellos por el desarrollo de sus hijas e hijos.

M5: Yo creo que el rol de los psicólogos es súper valioso en verdad, porque están pendientes de todas las situaciones y de orientar a los chicos, no solamente para ellos, sino orientarlos a que se ubiquen en las diferentes situaciones en las que se ven en una dificultad, que en muchos casos pueden ser con otros niños y hacerlos darse cuenta, porque finalmente son niños ¿no? no tienen que saber qué es lo que está pasando (Rol del psicólogo/a_ conflictos entre estudiantes).

Además, todas las participantes conciben que las adaptaciones son una práctica inclusiva central para el desarrollo de los estudiantes, que también permiten que los estudiantes no se frustren. Las docentes son vistas como las principales responsables de estas adaptaciones.

Acorde a lo planteado por los estudiantes de Educación en los estudios de Britto (2018) y Luque, et. al (2018) es necesaria la capacitación docente para la labor con un aula diversa. No obstante, a diferencia de las participantes que consideran que las docentes están capacitadas para ello, los estudiantes de Educación (Britto, 2018 y Luque, et. al, 2018) consideran que su formación no es suficiente para el trabajo que realizan. Es claro que si las participantes conciben que los docentes están preparados y los últimos reportan que no es suficiente se genera un problema, pues las participantes confían en el trabajo de los docentes y no cuestionan o preguntan sobre el trabajo que realizan con sus hijas o hijos en la escuela. Es posible que eso

pueda explicar la carencia de una participación más activa en la educación y la consideración de que es materia de profesionales.

Tal como las participantes plantean en los estudios con estudiantes de Educación (Britto, 2018 y Luque, et. al, 2018), se ha hallado que presentan motivación para trabajar en educación inclusiva y que valoran positivamente la atención a la diversidad. Sin embargo, respecto al trabajo de las docentes, es importante mencionar que las participantes, al igual que los estudiantes de Educación (Britto, 2018), manifiestan que desarrollar este tipo de trabajo genera carga laboral. Ante ello, se señala que los docentes carecen de un espacio para reflexionar acerca de su práctica y como sus concepciones influyen en su labor diaria. Del mismo modo, es posible que los padres y madres de familia tampoco encuentren un espacio para pensar sobre ello.

Las participantes reconocen que la inclusión educativa busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes. Respecto a la presencia, si bien las participantes reconocen que los estudiantes tienen un lugar para desarrollarse dentro del aula y participar en todas las actividades de la institución educativa aluden a ejemplos de su experiencia. Sin embargo, no conocen como funciona el día a día en las aulas o cómo se implementan los objetivos del plan educativo. Es posible que asuman el éxito de los estudiantes respecto a sus notas, no obstante, desconocen con claridad los progresos que han obtenido y hasta donde pueden apuntar. Las participantes hacen referencia a que eso es trabajo de los profesionales, lo cual podría estar brindando una mirada complementaria a los hallazgos de Assael, et al. (2015), quienes señalan que los docentes consideran que la familia no se interesa por falta de tiempo o interés, cuando en realidad, podría ser que consideren que es un trabajo profesional en el que estos no deben involucrarse o no saben la manera de realizarlo.

Desde lo planteado por el CNE (2017) la educación inclusiva busca proporcionar apoyos a cada uno de los estudiantes para alcanzar un nivel de aprendizaje óptimo según el proyecto educativo individual y colectivo, con lo cual las diferenciaciones que las participantes reconocen evidencian el cumplimiento parcial de la política inclusiva. Mientras que lo reportado en el estudio de Britto (2018) señala que los estudiantes de Educación conciben que el progreso de aprendizaje de los estudiantes con NEE no es igual al de los demás estudiantes. Dicho hallazgo se complementa con lo encontrado por Cardona y Gómez (2010) en el que existe una actitud discriminatoria de los docentes al darles a los estudiantes con NEE una atención educativa inadecuada. Con lo cual, si bien las participantes valoran la educación diferenciada como un aspecto positivo, es posible que al no conocer en su totalidad los objetivos del programa diferenciado de su hijo/hija no puedan evaluar con claridad los aspectos positivos y de mejora. Así contar con un especialista en el desarrollo o un psicólogo dentro de la escuela resulta una práctica beneficiosa para el proceso inclusivo dado que es un nexo para la comunicación y el apoyo para los miembros de la comunidad educativa.

Cultura inclusiva

Las madres conciben que la educación inclusiva impulsa una cultura inclusiva que se promueve a partir del respeto, solidaridad y valoración de las diferencias. Con relación a la cultura inclusiva, las participantes reconocen la importancia de que exista coherencia entre los planteamientos, las prácticas y rol de la comunidad educativa para que esta sea inclusiva.

En cuanto al personal administrativo y de servicio, todas las participantes manifiestan que suelen estar alineados con la propuesta de educación inclusiva pues al igual que los docentes y psicólogos conocen a los estudiantes y su condición, y se muestran dispuestos a apoyarlos en lo que requieran.

M5: Si concientizar a toda la comunidad, porque yo veo al portero, está súper involucrado, conoce, [por ejemplo] dice: “Ya O. [se refiere a su hijo] no te salgas, ya O.”, me encanta, o sea realmente es una comunidad donde todos ponen como que su granito de arena para que fluya, para que funcione ¿no?

En la misma línea, todas las participantes conciben como perjudicial o negativa la presencia de ciertas personas que no están acorde a los valores inclusivos, nombrando ejemplos en los cuales han identificado que algunos docentes muestran ciertas actitudes con algunos estudiantes que perjudican el logro de la educación inclusiva.

Así, las participantes identifican la importancia de cada uno de estos actores como parte del proceso de educación inclusiva, con lo cual se evidencia la importancia que le otorgan al contexto. Este resultado coincide con lo planteado por Bronfenbrenner (1987) quien destaca las influencias que la persona recibe del entorno en el desarrollo del individuo. Asimismo, estaría alineado con la visión del modelo social de la discapacidad que establece como la discapacidad es producto de la interacción con el entorno.

Otro factor que evidencian todas las participantes como elemental en la educación inclusiva es la inversión económica que esta implica, tanto a nivel de infraestructura, capacitación de personal como en el apoyo fuera de la institución educativa que la persona con discapacidad y/o NEE requiere.

M3: Si tú tienes un hijo con problemas y no tienes plata, es muy difícil sacarlo adelante. Si no tienes plata para pagar la terapia te `arruinaste`, (...) uno que no sabe ver el tema, o sea olvídate. Yo creo que, si es muy difícil en este país (Inversión económica).

En función a estos hallazgos se muestra que las participantes reconocen que la cultura inclusiva está presente en todos los miembros de la comunidad educativa y que la presencia de prácticas que no promuevan la inclusión perjudica su logro.

La concepción de la necesidad de una inversión económica para que exista una educación inclusiva denota la presencia de una barrera pues en el sistema educativo nacional no todas las instituciones educativas cuentan con los medios económicos y eso no debería ser una limitación para que exista. Sin embargo, si bien la falta de recursos económicos podría perjudicar la accesibilidad al espacio, esto solo respondería a aquellos estudiantes con discapacidad física. Mientras que otros elementos cruciales de la educación inclusiva son responsabilidad de la capacidad de organización y establecimiento de estrategias adecuadas de los directivos y docentes, sin necesidad de que esto requiera mayor inversión económica. En la misma línea, la Ley General de Educación menciona que, al garantizar el derecho a la educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades, una educación inclusiva no debe generar gastos adicionales a los alumnos con NEE. Del mismo modo, tal como se establece en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), los ajustes razonables no deben implicar una carga desproporcionada o indebida a las personas con discapacidad para acceder a la educación.



Conclusiones

Los resultados sobre las concepciones de las participantes referidas a la educación inclusiva, destacan que esta implica un lugar para desarrollarse y que se constituye en espacio de preparación para convivir con la diversidad. Si bien no manejan información completa acerca de qué es la educación inclusiva, es a partir de su experiencia que logran identificar aspectos claves que muestran en sus concepciones, aunque no sean complejas. En ese sentido, es importante destacar que la experiencia las enriquece y permite que se aproximen a elementos que, según la literatura, se incluyen en la definición de la educación inclusiva.

Siendo las participantes madres de estudiantes con NEE resulta crucial que puedan consolidar su conocimiento sobre la educación inclusiva para acompañar a sus hijos e hijas a acceder a ella desde la plenitud de sus derechos. Además, requieren conocer mejor la condición de sus hijos o hijas como estudiantes con NEE, pues se evidenció que presentan dificultad para identificar este aspecto, lo que constituye una barrera para el logro de la educación inclusiva.

Su concepción acerca de los destinatarios principales denota que es una concepción no equitativa que tiene dos contenidos distintos, segregador cuando se trata de personas con discapacidad intelectual, e inclusiva al considerar personas con discapacidad física, enfermedades o extranjeros. Coincidiendo con la evolución del sistema educativo, se evidencia que la visión sobre la inclusión educativa está en desarrollo y que coexisten nociones asociadas por un lado al modelo médico y por otro al modelo social. Ello da cuenta de la necesidad de seguir creando espacios para poder reconocer la condición de sus hijos e hijas sin que esto conlleve a una etiqueta o segregación, compartir la información y reflexionar sobre ello.

Las participantes reportan nociones acerca de la política inclusiva de la IE y sus concepciones están regidas por la información recibida de los profesionales de la IE, mas no la conocen a cabalidad ni asumen agencia sobre la misma. Además, consideran que la política inclusiva es una medida que se aplica en ciertos casos y no se concibe como un enfoque que

atiende a la diversidad estudiantil y promueve la educación de calidad. Se desconoce la política nacional de inclusión educativa, y las participantes la entienden desde una perspectiva personal sin hacer referencia al sistema educativo nacional.

En cuanto a las prácticas educativas que promueven la inclusión, las concepciones de las madres son difusas, por una parte, reconocen la importancia de que su rol sea activo en la educación de sus hijos al acompañarlos, dar información a la escuela y compartir con otras familias. Por otra parte, conciben que los profesionales son los indicados para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos y estos son los principales responsables de sus progresos de aprendizaje. Las participantes reconocen el rol del psicólogo como apoyo clave para mejorar la comunicación y acompañamiento. El posicionamiento de las madres sobre la importancia del trabajo en equipo de la escuela y la familia es un aspecto que debe ser reforzado puesto que es crucial para el logro de un sistema educativo inclusivo.

En relación con la cultura inclusiva, las participantes valoran la coherencia existente entre las políticas, prácticas y cultura de inclusión, no obstante, reconocen que algunos miembros de la comunidad educativa se alejan de dichos principios. Por ende, se recomendaría que se promueva que toda la comunidad educativa comprenda y se apropie del enfoque inclusivo. Las madres y padres de familia pueden ser los principales aliados para poder capacitar acerca de los derechos de los estudiantes con NEE, así como compartir información relevante sobre la condición de sus hijos o hijas. Se puede involucrar a madres que han tenido la experiencia o incluso estudiantes con NEE que hayan egresado de la institución educativa.

En futuras investigaciones sería importante triangular las fuentes de información, es decir, no sólo realizar entrevistas a las madres, sino también a los estudiantes, a los docentes, a los psicólogos y a toda la comunidad educativa. Además, podría utilizarse otras técnicas de recojo de información, como la observación de los estudiantes en el aula, el análisis de los programas diferenciados y la política inclusiva de la institución educativa.

Referencias

- Araque, N. y Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, (4), 1-37.
- Assael, J.; López, M. y Loreto, M. (2015). Concepciones de docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad* 14 (3).
- Azar, S.; Makin-Byrd, K. y Nix, R. (2005) Parenting schemas and the process of Change. *Journal of Marital and Family Therapy* (1).
- Blanco, A. y Martínez, J. (2016) *Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosi
- Boer, A., Pijl, S. y Minnaert, A. (2010) Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25:2, 165-181, DOI: 10.1080/08856251003658694
- Bond, L. y Burns, E. (2006) Mother's Beliefs about Knowledge, Child Development, and Parenting Strategies: Expanding the Goals of Parenting Programs. *Journal of Primary Prevention* 27(6)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Britto, K. (2018) Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12034>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in psychology*. 3. 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Burke, M. y Goldman, S. (2017) The Effectiveness of Interventions to Increase Parent Involvement in Special Education: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis, *Exceptionality*, 25:2, 97-115, DOI: 10.1080/09362835.2016.1196444
- Cardona, M. y Gómez, J. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4:1. Universidad de Alicante.
- Chak, A. (2007). Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 141-159.
- Consejo Nacional de Educación del Perú (CNE) (2017a). Calidad de la Educación Inclusiva. *CNE Opina*, 7(41). Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-41.pdf>
- Consejo Nacional de Educación del Perú (CNE) (2017b) *Aportes para el desarrollo de la política nacional de educación inclusiva*. CNE Opina, 7(43). Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-43.pdf>
- Consejo Nacional de Educación del Perú (2007) *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill
- Creswell, J. (2013) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). California: SAGE Publications.

Epstein, J. y Sanders, M. (2002). *Family, school, and community partnerships*. En Bornstein, M. (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum pp. 407 - 437.

Fiuza, J. (2012) Escuela Inclusiva. Conocimientos y creencias del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil. *Innovación Educativa*, (22),39-55. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/727> ISSN 2340-0056.

Goldstein, B. (2015). *Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research and Everyday Experience (4th Edition)*. Canada: Cengage Learning

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Luque, A., Gutiérrez, R., y Carrión, J. J. (2015). Análisis de las concepciones de los futuros profesionales de la educación de la universidad de Almería sobre la atención al alumnado en audición y lenguaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 22 (1), 133-157.

Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (3-4) ,201-223. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27015078009>

Instituto Nacional de Estadística e Informática – [ENAHO] (2015). Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib369/index.html

James, K. y Hooks, L. (2005) Parental Experiences and Beliefs Regarding Inclusive Placements of their Special Needs Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(6).

DOI: 10.1007/s 10643-005-0011-9

Jiménez, A. (2007) ¿Qué opinan los padres de niños con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos sobre la escuela de sus hijos? *Bordón* 59 (1), 95-111

Martínez, C. (2017) La Escuela Inclusiva: La percepción de las familias sobre su participación en la escuela durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: <http://repositori.uib.es/xmlui/handle/11201/3754>

Ministerio de Educación (2012). Educación básica especial y educación inclusiva - Balance y perspectivas. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Ministerio de Educación (2017). Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2018 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica.

Ministerio de Educación [MINEDU] (28 de julio del 2003). Ley General de Educación. [Ley N° 28044] Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (13 diciembre del 2012). Ley general de la persona con discapacidad. [LEY N° 29973] Recuperado de <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/herramientas-recursos-violencia/contenedor-dgcvg-recursos/contenidos/Legislacion/Ley-general-de-la-Persona-con-Discapacidad-29973.pdf>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (7 de abril del 2014) Reglamento de la [Ley N° 29973/DECRETO SUPREMO N°002-2014-MIMP] Recuperado de

http://www.aprodeh.org.pe/documentos/marco-normativo/discapacidad/Decreto_Supremo_002-2014-MIMP_Reglamento_Ley_29973_Ley_General_de_la_Persona_con_Discapacidad.pdf

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching, *Journal of Curriculum Studies*, 19:4, 317-328, DOI: 10.1080/0022027870190403. Recuperado de: tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190403

Organización de Naciones Unidas [ONU] *Agenda 2030* (2018). Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, Estados Unidos: Organización de las Naciones Unidas.

Organización de Naciones Unidas [ONU] (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990) *Declaración de Jomtien*. Tailandia: UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESO/MEC.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(2002),11-29.

Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.

- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Ed.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43 – 50) Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López. Recuperado el 23 de mayo del 2018 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, E. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, España: Graó.
- Ricapa, F. (2011). Creencias de las madres sobre el aprendizaje de la lectura en primer grado (tesis de pregrado en Psicología Educacional). Lima: PUCP. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5084>
- Russell, A. (1991) Parental Role Conceptions associated with preschool involvement. *Australian Journal of education*, 35 (3), 273-291
- Ruiz, P. (2016) Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133
- Solow, R. (2001). Parent conceptions of giftedness. *Gifted child today*, 24 (2), 14-22
- Tomlinson, C. A., y Vitale, G. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Triana, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje*, 1(54), 19-39.

- Valdés, A. y Sánchez, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=pt.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicap children and young people*. London: HMSO.
- Woodfield, A. (1991). Conceptions. *Mind*, 100(4), new series, 547-572. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/2255010>



Apéndices

Apéndice A: Carta de autorización de la institución educativa

Estimada Sra. directora:

Por medio de la presente le saluda cordialmente Mariana González Quintana, estudiante del doceavo ciclo de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En esta oportunidad, se le solicita su colaboración para llevar a cabo el proyecto de tesis: “*Concepciones de padres y madres de familia sobre la educación inclusiva/atención a la diversidad*”. Dicha investigación tiene como objetivo explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de las madres de familia de una institución educativa (IE) privada en Lima Metropolitana. Cabe mencionar que este estudio se enmarca dentro del curso de *Seminario de Tesis en Psicología Educativa*, bajo la supervisión de la docente Mag. María Isabel La Rosa Cormack.

Se le solicita su autorización para que los padres y madres de los estudiantes de su institución educativa participen de una investigación cuyo objetivo explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de las madres de familia de una institución educativa (IE) privada en Lima Metropolitana. De aceptar formar parte del estudio, se le solicitará brinde apoyo en la convocatoria a los padres y madres de familia a los cuales se realizará una entrevista, en la cual se buscará conocer sus concepciones acerca de la educación inclusiva. Dichos padres y madres deben ser parte de la comunidad educativa por un periodo mínimo de dos años y cuyo hijo o hija tenga NEE. Se coordinará una fecha y un lugar para realizar las entrevistas en donde se le pedirá a los padres y madres responder a algunas preguntas respecto a la temática propuesta. Se entrevistará a cada participante en una sesión de aproximadamente 45 minutos. El audio de las entrevistas será grabado con la finalidad de ser transcritas y analizadas posteriormente. Una vez finalizado el estudio, se procederá a eliminar las grabaciones realizadas.

Debo mencionar que la participación de los padres y madres es completamente voluntaria y que sus respuestas serán totalmente confidenciales, así como los datos relativos a la institución educativa en la que se realizará el estudio. Además, al finalizar la investigación se hará un informe de devolución a la institución educativa sobre los resultados obtenidos. De tener alguna duda o si desea mayor información acerca de la investigación, se puede poner en contacto con el siguiente correo electrónico: marianagonzalezq@puccp.pe. De ser su respuesta afirmativa le agradecería devolver firmado el desglosable de este documento.

Agradeciendo de antemano la atención y apoyo brindado para el desarrollo del estudio que será una gran oportunidad de aprendizaje, me despido.

Atentamente,

Mariana González Quintana

Yo..... con cargo, autorizo como responsable de la institución educativa que los padres y madres que accedan participar voluntariamente en el estudio realicen la entrevista semiestructurada que estará a cargo de Mariana González Quintana. Comprendo que la información proporcionada por los mismos será estrictamente confidencial y que los datos obtenidos serán utilizados con fines académicos.

Lima, de de 2018



Apéndice B: Invitación cursada a padres y madres de familia vía correo electrónico

Estimados padres de familia,

Quisiera manifestarles del interés que tiene Mariana González Quintana, practicante de Psicología de nuestro colegio, en realizar su proyecto de Tesis en Psicología Educativa en la PUCP con los padres y madres de nuestra institución educativa. Dicha investigación tiene como objetivo explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de las madres de familia de una institución educativa (IE) privada en Lima Metropolitana, con lo cual se podrá aportar al conocimiento acerca de la temática.

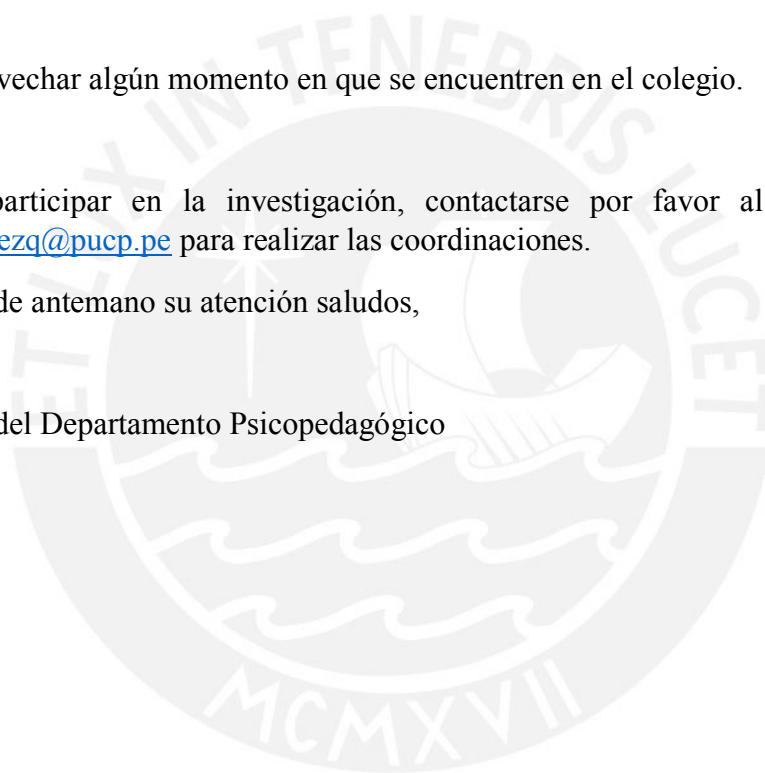
Es por ello que se les invita a participar de una entrevista individual de 45 minutos aproximadamente, en la que participarán aquellos padres y/o madres que deseen aportar al estudio de manera voluntaria con sus ideas, experiencias y vivencias.

Se podría aprovechar algún momento en que se encuentren en el colegio.

Si desearán participar en la investigación, contactarse por favor al siguiente correo: marianagonzalezq@pucp.pe para realizar las coordinaciones.

Agradecemos de antemano su atención saludos,

Coordinadora del Departamento Psicopedagógico





Apéndice C: Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por Mariana González Quintana, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La finalidad del estudio es conocer las concepciones de padres y madres de familia sobre la educación inclusiva.

Si usted acepta participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en esta. Igualmente, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Mariana González Quintana. He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de las madres de familia de una institución educativa privada en Lima Metropolitana.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Mariana González Quintana en el siguiente correo: mariana.gonzalezq@pucp.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha



Apéndice D: Guía de entrevista

Área	Preguntas	Repreguntas
<i>Datos generales</i>	¿Qué edad tiene?	
	¿Cuál es su nivel de estudios?	
	¿Cuál es su ocupación?	
	¿Cuántos hijos tiene?	¿Qué edad tiene cada uno?
	¿Sus hijos viven con usted? (De ser no, ¿con quién viven?)	
	¿Podría contarme cuál es la necesidad educativa especial que tiene su hijo o hija?	
<i>Experiencias como padres o madres de la institución educativa</i>	¿Por qué decidió matricular a su hijo/a en esta IE?	¿Esta IE tiene alguna característica particular frente a otras? ¿Cuándo usted matriculó a su hijo en esta IE sabía que promovía la educación inclusiva?
	¿Conoce usted la propuesta educativa en términos de inclusión? (atención a la diversidad)	¿Podría decirme en sus palabras que es lo más importante que recuerda? ¿Qué significa eso? ¿Podría explicármelo más?
	¿Cómo ha sido su experiencia como padre o madre en términos de inclusión en esta IE?	¿Considera que el colegio promueve las fortalezas y talentos de sus hijos? ¿Qué expectativas tienen de la educación inclusiva? ¿Cómo el colegio ha respondido frente a esas necesidades? ¿Qué oportunidades le ha brindado el colegio?
	¿Qué es lo que usted más valora de la experiencia de su hijo en esta IE en términos de inclusión? ¿Por qué?	¿Y eso por qué es importante para usted? ¿En qué sentido lo valora?
	En relación a su experiencia y la de sus hijos/hijas, ¿Qué recomendaciones o sugerencias daría para mejorar la inclusión educativa en general? ¿Por qué?	Siempre hay algún aspecto que se podría mejorar...
	<i>Significado de la educación inclusiva</i>	¿Cuáles considera que son los principales elementos que definen la educación inclusiva?
¿Para usted quienes intervienen en la educación inclusiva? ¿Por qué?		¿De quienes depende la educación inclusiva? ¿Quiénes influyen en este proceso?
Desde su experiencia, ¿Cuáles son los beneficios y limitaciones de la educación inclusiva?		
¿Para usted qué es lo más importante de la educación inclusiva? ¿Por qué?		

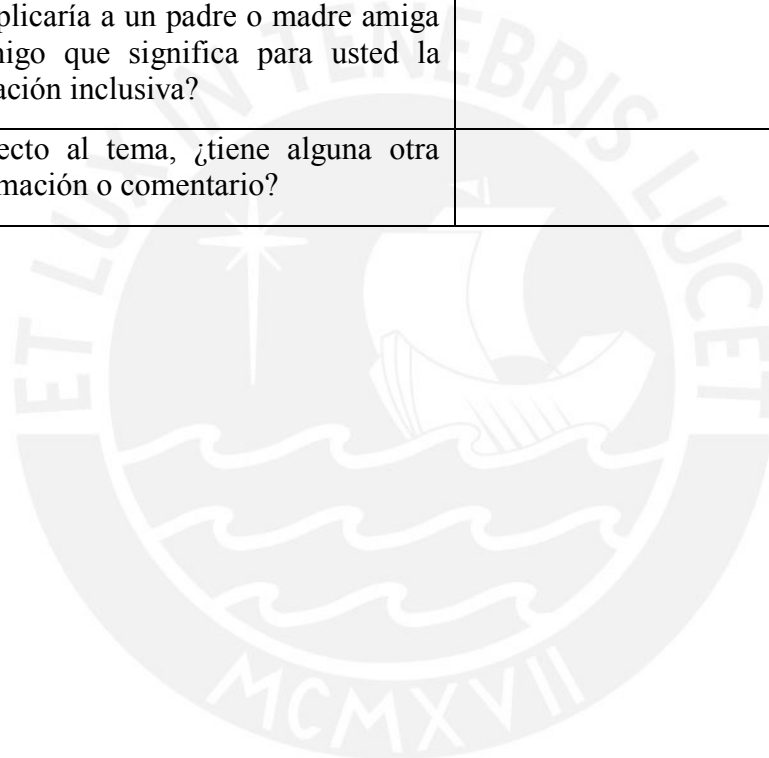
Área	Preguntas	Repreguntas
	A partir de todo lo conversado, ¿Cómo le explicaría a un padre o madre amiga o amigo que es la educación inclusiva para usted?	¿Por qué? ¿Podría explicarme un poco más? ¿A qué se refiere con...?
	Respecto al tema, ¿tiene alguna otra información o comentario?	



Apéndice E: Guía de entrevista anterior al piloto

Área	Preguntas	Repreguntas
<i>Datos generales</i>	¿Qué edad tiene?	
	¿Cuál es su nivel de estudios?	
	¿Cuál es su ocupación?	
	¿Cuántos hijos tiene?	¿Qué edad tiene cada uno?
	¿Sus hijos viven con usted? (De ser no, ¿con quién viven?)	
	¿Alguno de sus hijos tiene alguna necesidad educativa especial? ¿Cuál?	
<i>Experiencias como madres de la institución educativa</i>	¿Por qué decidió matricular a su hijo/a en esta IE?	¿Esta IE tiene alguna característica particular frente a otras? ¿Cuándo usted matriculó a su hijo en esta IE sabía que promovía la educación inclusiva?
	¿Conoce usted la propuesta educativa en términos de inclusión? (atención a la diversidad)	¿Podría decirme en sus palabras que es lo más importante que recuerda? ¿Qué significa eso? ¿Podría explicármelo más?
	¿Qué considera que se busca cuando se habla de que las IE deben ser inclusivas?	¿Como así piensa eso? ¿Por qué eso es importante? ¿Qué más añadiría usted?
	¿Está usted satisfecho/a con la experiencia de su hijo en esta IE en términos de inclusión? ¿Por qué?	¿Considera que el colegio promueve las fortalezas y talentos de sus hijos? ¿Qué expectativas tienen de la educación inclusiva? ¿Cómo el colegio ha respondido frente a esas necesidades? ¿Qué oportunidades le ha brindado el colegio?
	Frente a lo anterior, ¿Qué recomendaciones daría a la IE para mejorar la inclusión educativa en general? ¿Por qué?	
	Recomendaría que el enfoque/ propuesta de inclusión se desarrolle en otras escuelas ¿Por qué sí? ¿Por qué no?	

Área	Preguntas	Repreguntas
<i>Significado de la educación inclusiva</i>	¿Cuáles considera que son los principales elementos que definen a una escuela inclusiva?	
	Algunas personas consideran que la educación inclusiva es positiva y otras que es negativa ¿Con cuál de estas opciones está de acuerdo? ¿Por qué?	
	¿Es importante la educación inclusiva? ¿Por qué sí o por qué no?	
	¿A partir de todo lo conversado, ¿Cómo le explicaría a un padre o madre amiga o amigo que significa para usted la educación inclusiva?	
	Respecto al tema, ¿tiene alguna otra información o comentario?	



Apéndice F: Consentimiento informado entrevista piloto

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por Mariana González Quintana, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La finalidad del estudio es conocer las concepciones de padres y madres de familia sobre la educación inclusiva.

Si usted acepta participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista y dar a conocer a la entrevistadora su opinión respecto a la misma. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en esta. Igualmente, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Mariana González Quintana. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es explorar las concepciones sobre la educación inclusiva de las madres de familia de una institución educativa privada en Lima Metropolitana.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Mariana González Quintana en el siguiente correo: mariana.gonzalezq@pucp.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del
Participante(en letras de
imprenta)

Firma del Participante

Fecha



Apéndice G: Tabla de MS Excel para determinar el punto de saturación

Códigos	Participantes					
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Acompañamiento a los estudiantes en sus necesidades	X		X	X	X	X
Concepción sobre la condición de su hijo/a	X	X	X	X	X	X
Convivencia en el mundo/sociedad	X	X	X	X	X	X
Diferenciación en la IE	X	X	X			X
Educación prepara para ser inclusivas	X	X		X	X	
Equidad no igualdad	X	X		X	X	X
Inclusión es característica, es educación	X	X		X		
Inclusión es inversión_ económica/dpp/infraestructura	X		X	X	X	
Inclusión es lograr que el niño no se frustre	X	X	X			
Inclusión es lugar donde un niño destaque	X	X		X		
Inclusión es ponerlo en la práctica	X	X		X		
Inclusión es recibir apoyo especial	X		X			
Inclusión es valorar que el niño puede hacer	X	X	X			
Información sobre la inclusión educativa en la IE	X		X	X	X	X
Infraestructura_ adaptada para todo	X			X	X	X
Lugar para desarrollarse	X	X	X	X	X	X
Personas con discapacidades cognitivas deben ser incluidas	X		X	X		X
Personas con discapacidades cognitivas deben tener otro acompañamiento	X		X			X
Personas con discapacidades físicas son incluidas	X	X	X	X	X	X
Personas con SD deben ser incluidas	X			X		
Potenciar las fortalezas en lo que está preparado	X			X		X
Preparación de la IE	X	X				X
Requisito nivel de comprensión	X					
Rol de estudiantes frente a la inclusión	X		X			
Rol de madres_ acompañar a sus hijos en la IE	X	X	X		X	
Rol de madres_ apoyo en casa	X		X			
Rol docente_ mayor carga laboral	X		X	X	X	
Rol docente_ capacitación	X			X	X	
Rol docente_ creer en el estudiante	X					
Rol docente_ preparación	X				X	X
Rol docente_ vocación y disposición	X		X		X	X
Sentimiento de pertenencia	X	X	X	X	X	X
Sociedad no está preparada para la inclusión	X					
Trabajo en equipo_ comunidad educativa	X	X	X	X	X	
Valorar las diferencias	X		X			X
Rol de madre_ profesionalización		X	X			
Inclusión es mirada integral		X				
Conocer a los estudiantes		X	X	X	X	
Rol de madres_ modelo de empatía		X	X	X	X	X
Rol de madres_ actores en la EI		X			X	X

Códigos	Participantes					
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Rol de madres_ estar activas en la educación		X	X	X	X	
Rol de madres_ informar sobre condición de su hijo		X	X	X	X	X
Rol de madres_ incluirse en educación		X	X	X		
Rol del psicólogo_ promover empatía		X			X	X
Concientizar a toda la comunidad educativa		X			X	
Rol de madres_ dar información a la IE			X	X	X	X
Diferencia Primaria y Secundaria			X			
Concepción sobre IE inclusivas			X		X	X
Apertura de colegios a la inclusión			X			
Requisito nivel de socialización				X		
Inclusión está implícita				X		X
Desarrollar sus potencialidades				X		
Experiencia previa				X	X	X
Inclusión a personas con enfermedades y secuelas				X		
Inclusión no sólo a discapacidades físicas, sino de países					X	
Familiarizarse con la inclusión					X	
Rol del psicólogo_ orientar en situaciones					X	
El personal de la IE inclusiva no siempre es inclusiva					X	X
IE inclusiva no puede ser pública					X	X
Inclusión no sólo a discapacidades físicas, sino distintos tipos de países						X
Personal con discapacidad física es sugerencia						X
Nivel de dificultad cognitiva define inclusión o no						X