

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Análisis de los principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una I.E pública del distrito de Pueblo Libre

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR:

Tello Asencio, Evelyn Joanna

ASESOR:

Lira Seguíñ, Nelly Ana María

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, que siempre me ha apoyado y alentado a lo largo de estos cinco años de carrera. A mis asesoras, por haber confiado en mí desde el inicio y por darme ánimo en cada etapa de la investigación. A todos los participantes que hicieron posible este estudio, sobre todo a Miss Cecilia quién me apoyó incondicionalmente durante toda mi etapa de prácticas pre profesionales.



RESUMEN

El presente estudio tiene como principal objetivo analizar los principales factores que influyen en la actitud docente frente al proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una I.E pública del distrito de Pueblo Libre. Para ello, se identificaron aquellos principales factores y se describe la influencia de cada uno de ellos en la actitud docente frente al proceso mencionado. Este estudio presenta un enfoque cualitativo y de tipo fenomenológico, con el fin de estudiar la influencia de cada factor según las experiencias de docentes, padres y directivos.

Se considera relevante el desarrollo de esta investigación pues el tema de la educación inclusiva ha tomado mayor importancia en las últimas décadas debido a una serie de factores, entre las principales el aumento de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje y nuevas políticas educativas relacionadas a la inclusión educativa. Además, investigaciones realizadas en distintos países señalan el frecuente fracaso que experimentan los docentes al incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario.

Por otro lado, existen escasas fuentes que evidencien estudios en Latinoamérica sobre la inclusión educativa del grupo de estudiantes mencionado. Es por ello que se considera relevante investigar en torno a aquellos factores que influyen en la actitud docente cuando se incluye a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. Los principales resultados obtenidos en la investigación evidencian la influencia directa por parte de determinados factores en distinta proporción. Por lo tanto, se concluye que los principales factores considerados como más influyentes son la formación académica docente, los recursos y el trabajo con las familias de los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the main factor that influence the teacher's attitude towards the inclusive education process of students with learning disabilities in primary regular classrooms of a public school in the district of Pueblo Libre. This study presents a qualitative and phenomenological approach, in order to study the influence of each factor according to the experiences of teachers, parents and directors.

The development of this research is considered relevant, as the issue of inclusive education has become more important in recent decades due to a number of factors, including the increase in students with learning disabilities and new education policies related to educational inclusion. In addition, investigations realized in different countries indicate the frequent failure of teachers to include students with disabilities in learning in regular primary-level classrooms.

On the other hand, few sources demonstrate studies in Latin America on educational inclusion of the group of students mentioned. That is why it is considered relevant to investigate around those factors that influence the teaching attitude when a student with a disability is included in learning in a regular classroom. The main results obtained in the research show the direct influence by certain factors in different proportions. It is therefore concluded that the main factors considered most influential are teacher education, resources and working with the families of students with learning disabilities.

INDICE

| | |
|--|-------------|
| INTRODUCCIÓN | VIII |
| I. PARTE: MARCO TEÓRICO..... | 12 |
| CAPÍTULO 1: ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL APRENDIZAJE | 12 |
| 1. CLARIFICACIÓN DEL TÉRMINO DISCAPACIDAD EN EL APRENDIZAJE . | 12 |
| 1.1. Antecedentes históricos | 12 |
| 1.2. Variedad de definiciones | 13 |
| 1.3. Definición empleada para esta investigación | 14 |
| 2. ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA..... | 16 |
| 2.1. Conceptualización de la actitud docente frente a la inclusión educativa | 17 |
| 2.2. Percepción docente sobre la educación inclusiva | 18 |
| 2.3. Importancia de la actitud docente en el proceso inclusivo educativo ... | 19 |
| CAPÍTULO 2: PRINCIPALES FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL APRENDIZAJE | 21 |
| 3. AUTOEFICACIA DOCENTE EN EL PROCESO INCLUSIVO EDUCATIVO...22 | 22 |
| 3.1. Definición de autoeficacia frente a la inclusión educativa | 22 |
| 3.2. Factores que influyen la autoeficacia frente a la inclusión educativa | 23 |
| 3.3. Formación docente | 23 |
| 3.4. Contacto y experiencia previa con personas con discapacidad | 24 |
| 4. FORMACIÓN ACADÉMICA DOCENTE | 25 |
| 4.1. Formación inicial | 25 |
| 4.2. Formación continua | 28 |

| | |
|---|----|
| 5. SISTEMA DE APOYO ESCOLAR | 30 |
| 5.1. Trabajo con la familia | 31 |
| 5.1.1. <i>Actitud de la familia frente a la inclusión educativa</i> | 31 |
| 5.2. Rol de los directivos | 33 |
| 5.3. Recursos | 35 |
| 5.3.1. <i>Humanos</i> | 37 |
| 5.3.2. <i>Mixtos</i> | 38 |
| Tabla N°1. Principales Recursos que Propician la Inclusión Educativa | 40 |
| 6. DIAGNÓSTICO DEL ESTUDIANTE | 41 |
| II. PARTE: INVESTIGACIÓN | 43 |
| CAPÍTULO I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 43 |
| Objetivos | 43 |
| Nivel y tipo de investigación | 44 |
| Definición de categorías y sub categorías | 46 |
| Tabla N° 2. Matriz de Consistencia | 46 |
| Tabla N° 3 Matriz de codificación | 49 |
| Metodología | 51 |
| Población y muestra | 51 |
| Técnicas e instrumentos | 51 |
| Procesamiento de datos | 52 |
| CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS | 53 |
| Tabla N°4 Categoría Educación Inclusiva | 53 |
| Tabla N°5. Categoría Actitud docente | 61 |
| Tabla N°6 Categoría Factores Influyentes | 65 |
| CONCLUSIONES | 84 |

| | |
|---|-----|
| RECOMENDACIONES | 86 |
| BIBLIOGRAFÍA | 87 |
| ANEXOS | 95 |
| Tabla N°7 Matriz de vaciado de datos de la Categoría 1: Educación Inclusiva (A) | 113 |
| Tabla N°8 Matriz de vaciado de datos de la Categoría 2: Actitud docente (B) | 118 |
| Tabla N°9 Matriz de vaciado de datos de la Categoría 3: Factores influyentes (C) | 121 |



INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por tema u objeto de estudio “la influencia de factores en la actitud docente que propician la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario” y éste se encuentra dentro del área de Formación y Desarrollo Docente según lo establecido por las líneas de investigación del Departamento de Educación. Asimismo, se considera relevante por tres razones principalmente.

La primera razón se relaciona con la importancia que el tema de educación inclusiva ha tomado en las últimas décadas, debido a una serie de factores. Uno de los más resaltantes es el aumento significativo de estudiantes con discapacidad en aulas escolares regulares (Kakabaraee, Arjmandnia y Afrooz, 2012). En esa línea, Osmen y Jitendra (citados por Kakabaraee, Arjmandnia y Afrooz, 2012) señalan que existe un alto índice de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, por lo que es posible encontrar uno a dos por cada aula sobre todo en el nivel primario. Esta situación ha generado que los docentes sean más conscientes del gran reto que implica la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. Asimismo, la implementación de nuevas políticas educativas que están procurando la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de manera obligatoria pero con un índice mínimo de preparación en la escuela misma.

La segunda razón corresponde a los diferentes estudios que evidencian el frecuente fracaso que tienen los docentes cuando incluyen en sus aulas a estudiantes con discapacidad. Es por ello que se han realizado diversos estudios con el fin de identificar qué elementos influyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Los resultados obtenidos señalan que el más importante es la actitud del docente (Kurniawati, Minnaert, Mangunsong y Wondimu, 2012). La actitud docente refleja la disposición del mismo docente para la inclusión educativa y predispone su práctica directamente. Es decir, la actitud del

docente precede su práctica e impacta directamente en la educación que reciben los estudiantes en su aula.

Finalmente, la tercera hace referencia a las escasas fuentes bibliográficas que demuestran estudios relacionados al tema en el idioma español y en general en Latinoamérica. La mayoría de éstas se encuentran en el idioma inglés y los estudios que presentan han sido realizados en diferentes partes del mundo, siendo los continentes y países con mayores investigaciones Asia, Europa, Oceanía, África y Estados Unidos (en ese orden). Todos estos han investigado el presente tema desde diferentes enfoques, de acuerdo a sus necesidades educativas, sistema educativo y leyes. En el caso de Latinoamérica, se evidencian estudios sobre el tema de manera sumamente escasa o nula. Es por ello que se considera importante el desarrollo de la presente investigación, ya que esta podría ser un precedente del estudio de la actitud docente dentro del proceso inclusivo educativo.

En esa línea, Vaz et al. (2015) señalan que si bien es necesario reconocer el gran impacto e importancia de la actitud docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, es aún más importante primero el comprender los factores que influyen en la actitud docente; los cuales muchas veces no se considera imprescindible su análisis y comprensión o son mal interpretados. Es por ello que la presente investigación tiene como propósito analizar la presencia de factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Asimismo, presenta dos objetivos específicos que comprenden:

- Identificar los principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una escuela pública.
- Describir la influencia de los principales factores en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una escuela pública.

En ese sentido, el problema de investigación responde a: ¿Cómo influyen los principales factores en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de educación primaria?

Los principales factores que se están considerando son los siguientes: el grado de autoeficacia del docente y su percepción sobre el proceso de inclusión educativa (Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier et al., 2015), la formación académica tanto inicial como continua del docente, el sistema de apoyo escolar, que implica recursos, directivos y el trabajo con la familia (Kurniawati, Minnaert, Mangunsong y Wondimu (2012) y Chimhega (2017), así como el diagnóstico del estudiante (que implica la naturaleza de la dificultad y el entorno del estudiante mismo), tal como señalan Unianu (2011) y Vaz et al. (2015).

En ese sentido, se considera pertinente que se desarrolle este tema dentro del marco de investigación empírica, ya que esto permitirá poder analizar detenidamente al conjunto de factores mencionados y ver cómo éstos influyen en la actitud docente. Asimismo, se comprobará su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje y finalmente en la calidad educativa que reciben los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje que son incluidos en un aula regular del nivel primario.

Esta investigación presenta en primer lugar un marco teórico referente al objeto de estudio señalado. En segundo lugar la descripción del proceso metodológico que se ha empleado, el cual evidencia una investigación con enfoque cualitativo, de tipo empírico con un nivel exploratorio y método fenomenológico ya que permite analizar e intentar comprender las experiencias de los participantes sobre un tema determinado, en este caso, la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular de nivel primario. Asimismo, en este apartado se presentan los objetivos, las categorías, subcategorías y categorías específicas, la población y muestra, las técnicas e instrumentos que corresponden a entrevistas semi estructuradas y observación de sesiones de aprendizaje, así como el método para procesar y analizar la información recogida.

En tercer lugar, se presentará el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. En cuarto lugar, las conclusiones y las recomendaciones. Finalmente, las referencias bibliográficas señalan los principales autores que han realizado estudios sobre el tema y son considerados como grandes referentes para el desarrollo de la presente investigación. Seguido a ello, se presentan los anexos, que comprenden las diferentes matrices elaboradas así como los instrumentos y los protocolos de consentimiento informado.



I. PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL APRENDIZAJE

1. CLARIFICACIÓN DEL TÉRMINO DISCAPACIDAD EN EL APRENDIZAJE

Debido a la diversidad de definiciones que se le atribuyen al término “discapacidad en el aprendizaje”, el cual proviene del término inglés original “learning disabilities”, se ha considerado relevante explicar y clarificar el concepto del mismo. A continuación, se presentarán las principales definiciones y variaciones del término mencionado pues la connotación varía mucho dependiendo del país y en general del contexto en donde se emplea. Es por ello que en el siguiente apartado se pretende explicar las principales variantes del término y presentar la definición que será empleada en la presente investigación.

1.1. Antecedentes históricos

El término "learning disabilities", traducido al español como "discapacidad en el aprendizaje", es un constructo que fue publicado por primera vez en Chicago, Estados Unidos, por el psicólogo y educador estadounidense Samuel Kirk en 1963. Este concepto fue publicado debido a que un grupo de padres cuyos hijos presentaban serias dificultades para aprender decidieron organizarse para que el gobierno del país referido reconozca la condición de sus hijos y puedan recibir educación de acuerdo a sus capacidades y necesidades. Ello conlleva a que en 1966, la Oficina de Educación de Estados Unidos organice una reunión para que Samuel Kirk comparta y explique el concepto de "learning disabilities". A partir de esta reunión, se crea la Asociación de Discapacidad en el Aprendizaje. Es en 1968 que la ley federal de Estados Unidos considera a la discapacidad en el aprendizaje como una discapacidad propiamente, gracias a la persistencia de Samuel Kirk y del Comité Asesor Nacional de niños discapacitados ("National Advisory Committee on Handicapped Children").

Esta información es corroborada por Lerner (1997) y Gerheart (1987), quienes también señalan que es a partir de la iniciativa de Samuel Kirk que este

término fue más relevante para la sociedad estadounidense y, de manera gradual, para todo el mundo. Cabe resaltar que antes de la iniciativa de Kirk y de aquellos padres de familia preocupados por la condición de sus hijos, las personas que presentaban dificultades para aprender eran consideradas como discapacitados a nivel intelectual y no eran recibidos en las escuelas. Luego de que el gobierno estadounidense reconociera el término y diagnóstico de “discapacidad en el aprendizaje”, se iniciaron una serie de reformas a nivel educativo de manera gradual, con el fin de que este grupo de personas pueda acceder a educación regular, si fuese prudente, y a centros de educación especial.

1.2. Variedad de definiciones

Décadas atrás, aún se consideraba irreal incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares (Pijl, citado por Boer, Jan y Minnaert, 2009). Por ello, empezaron a plantearse diferentes versiones del concepto de este término o constructo. El término de “discapacidad en el aprendizaje” es un concepto muy ambiguo aún en general para el mundo académico, ya que se le atribuyen diferentes definiciones. Según el Instituto Británico de Discapacidad en el Aprendizaje (1998), se le asocia más con los términos problemas, dificultades con trastornos específicos en el aprendizaje.

Los términos mencionados también corresponden a condiciones distintas y su interpretación varía mucho. Tanto Lerner (1997), Gerheart (1987) y Fletcher et al. (2007), señalan que el término en cuestión ha variado desde su publicación en la ley estadounidense hasta la actualidad. Asimismo, se han realizado múltiples críticas al respecto debido a que la definición original, que aún prevalece junto con sus diferentes variaciones, no logra brindar datos exactos sobre su etiología, diagnóstico o tratamiento. Ello debido sobre todo a las modificaciones y avances científicos sobre el aprendizaje humano realizados en las últimas décadas. Actualmente, la Asociación Americana de Discapacidad en el aprendizaje (1998) y la Asociación de Discapacidad en el aprendizaje de Canadá (2002) son grandes referentes del concepto de este grupo heterogéneo

de trastornos que afectan el aprendizaje y procesamiento de la información, específicamente en el área de lectura, escritura y cálculo matemático.

En esa línea, el objetivo de recoger los conceptos señalados referente al término también apunta a poder determinar y atribuir una definición clara y así poder desarrollar la investigación de manera congruente. Asimismo, resulta importante poder actualizar las múltiples definiciones y acepciones del término, sobre todo en un país como Perú, donde hay poco conocimiento sobre el tema y donde la educación inclusiva aún se encuentra en vías de desarrollo.

1.3. Definición empleada para esta investigación

Cornoldi et al. (2018) señala que las actitudes y creencias de los docentes a nivel internacional discrepan en cuanto a la definición del término "discapacidad en el aprendizaje". En ese sentido, diversos estudios han sido realizados con el fin de lograr establecer una relación entre los diferentes conceptos y variaciones del término en cuestión y la práctica educativa. Por ello, esta investigación también pretende presentar y emplea una definición del término mencionado que pueda incluir no solo a estudiantes con trastornos o problemas de aprendizaje ligados únicamente a la lectura, escritura y cálculo matemático.

Por otro lado, si bien a nivel internacional ése es el concepto más conocido y aceptado sobre el término "learning disabilities", en muchos países, como el Perú, aún no existen evidencias de la aplicación políticas educativas que puedan lograr la inclusión de este grupo de estudiantes que presenten trastornos o problemas de aprendizaje relacionados a la lectura, escritura y cálculo matemático. En el caso de nuestro país, el Ministerio de Educación por medio de la modificación en la ley 28044 y en las Orientaciones para el año escolar 2019, señaló que es necesario reservar dos vacantes para la matrícula de estudiantes con "necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad" en grado leve y moderado.

Esta reserva de vacantes se garantiza por el lapso de dos semanas. Si no se realizan matrículas de estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad, las vacantes son designadas para estudiantes regulares. Cabe

resaltar que el término “necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad” únicamente comprende a los siguientes diagnósticos: discapacidad física, discapacidad sensorial, discapacidad intelectual, Trastorno Espectro Autista (TEA) y Síndrome de Down. En el Perú, los únicos diagnósticos que logran recibir atención por parte de especialistas, a fin de asegurar una inclusión educativa exitosa, es limitado porque solo se brinda el servicio de acompañamiento a los estudiantes con los diagnósticos mencionados.

Es por ello que se ha optado para ésta investigación, emplear una definición tomando en cuenta las diferentes investigaciones realizadas en las últimas décadas en diferentes países del mundo. Ello debido a que éstas no consideran solo un grupo de diagnósticos relacionados a trastornos específicos, sino a la mayoría de trastornos o dificultades que pueden evidenciarse en un aula de clases de una escuela primaria de educación básica regular. Considerando también el aporte de Fiuza y Fernández (2014), así como el de Ahmmed, Sharma, Deppeler, (2012), Avramidis y Kalyva (2007), Bhatnagar, Das (2014), Chmilar (2009), Dev y Kumar (2015), Malinen, Savolainen y Xu (2012), Malinen et al. (2013), Parasuram (2006) y en especial el de Dukmak (2013), se considera que el término “discapacidad en el aprendizaje” comprende determinadas condiciones derivadas casi en su totalidad de algún trastorno, que no le permiten al estudiante aprender de manera regular.

En ese sentido, el estudiante requiere de adaptaciones específicas de acuerdo con la naturaleza de su diagnóstico que le permitan aprender en una escuela regular. Estas adaptaciones deben realizarse sobre todo en el currículo, en la disposición del espacio en el aula de clases, en el uso de recursos, entre otros. Si bien todos los estudiantes pueden presentar alguna dificultad o problema de aprendizaje, no todos pueden presentar un diagnóstico relacionado a un trastorno o condición en la que se requiera de adaptaciones de mayor magnitud. Para esta investigación, se consideran los siguientes diagnósticos:

- Trastornos específicos del aprendizajes (discalculia, dislexia, disgrafía, entre otros)

- Discapacidad y/o deficiencia (intelectual, física y sensorial)
- Trastornos motores
- Trastornos de la comunicación
- Trastornos de la conducta
- TEA (Trastorno Espectro Autista)
- Trastornos neuroevolutivos
- TDAH/TDA (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad/ trastorno por déficit de atención)
- Enfermedades crónicas

Es por los motivos señalados anteriormente que se considera necesario brindar una definición más específica sobre el término en cuestión, debido precisamente a la diversidad de definiciones que pueden derivar de las interpretaciones que cada organización, comunidad o país. Esta definición se empleará para la presente investigación y pretende evidenciar más diagnósticos y/o condiciones que los estudiantes pueden presentar dentro del contexto educativo. Sin embargo, también pueden considerarse variaciones en los diagnósticos, es decir, un estudiante puede tener más de un diagnóstico a la vez.

2. ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En los últimos cien años, la educación inclusiva ha tomado mayor relevancia a nivel mundial por una serie de razones. La principal probablemente se relaciona directamente con la escasez de prácticas exitosas en el campo educativo de educación básica regular. Es por ello que desde aproximadamente 1900, se iniciaron estudios sobre la relación que existía entre la actitud docente y el proceso de inclusión educativa en escuelas regulares.

Estas investigaciones se han realizado para poder identificar aquellos elementos influyentes en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Según los resultados obtenidos en la última década, uno de los elementos principales y quizás el más importante, es precisamente la actitud del docente frente a este proceso inclusivo educativo, sobre todo en el nivel primario (Kurniawati, Minnaert, Mangunsong y Wondimu, 2012).

2.1. Conceptualización de la actitud docente frente a la inclusión educativa

La actitud puede ser definida según Corsini y Auerbach (citados por Kurniawati, et.al 2012) como aquella disposición para responder de manera positiva o negativa a una situación determinada. Asimismo, tiene tres componentes principales: el afectivo, el cognitivo y el conductual. Estos influyen en el individuo, en este caso el docente, a nivel emocional principalmente frente a estímulos, considerando su conocimiento y experiencia previa sobre el elemento al que se enfrenta. Por lo tanto, influye de manera directa en la predisposición del docente y por consiguiente, en sus acciones hacia los estudiantes, en este caso con algún tipo de discapacidad en el aprendizaje (Ajzen, Shank y Boer et al. citados por Ahmmed, Sharma y Deppeler, 2012).

Considerando lo mencionado y el aporte de Parasuram (2006), es posible definir la actitud docente frente a la inclusión educativa como aquella condición que refleja las creencias o preconcepciones que el docente tiene acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad en el aprendizaje. Son consideradas inclusive como una guía de comportamiento hacia ellas. En el caso específico de los docentes, muchas veces su actitud se basa en preocupaciones prácticas que conllevan específicamente el proceso de inclusión, más que una ideología particular o postura personal hacia la misma. Dichas preocupaciones prácticas se refieren al conjunto de esfuerzos y recursos de distinta naturaleza y función que permiten llevar a cabo el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares, en este caso del nivel primario.

Entonces, la actitud del docente, como se mencionó en párrafos anteriores, también puede ser aquella disposición favorable o no por parte de un individuo hacia una situación determinada. Esta disposición se refleja en el lenguaje verbal y no verbal del docente, que va directamente dirigido a los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad en el aprendizaje. Este lenguaje puede influir de manera positiva o negativa, lo que conlleva el éxito o el fracaso del proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad e incluso afecta el aprendizaje de aquellos que no tienen dicha condición.

Estudios realizados en diferentes partes del mundo en las últimas décadas señalan que los docentes que deben incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares, temen por la calidad educativa que les ofrecen tanto a ellos como a los demás estudiantes. Por ello, es necesario poder conocer los motivos por los cuales el docente no cree poder brindar una educación integral de calidad a sus estudiantes, sobre todo si estos tienen discapacidad en el aprendizaje. El conocer aquellos motivos que los impiden incluir a este grupo de estudiantes puede ser de mucha utilidad para revertir esta situación y procurar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes sin distinción alguna.

2.2. Percepción docente sobre la educación inclusiva

Según Ocloo y Subbey (2008), se define la percepción docente como el conjunto de creencias que una persona tiene con respecto a un fenómeno determinado, considerando los distintos elementos que intervienen en este. En el caso de la percepción docente sobre educación inclusiva, se considera que es un conjunto de creencias que el docente posee con respecto al tema señalado, que a su vez es influenciada y construida a partir de elementos internos y externos del individuo.

De acuerdo a Vaz, et al (2015), distintos estudios realizados señalan que los docentes perciben la educación inclusiva generalmente de manera negativa. Ello debido a una serie de factores relacionados más a la parte práctica o de recursos que a la creencia personal misma del docente. En otras palabras, el principal motivo por el cual los docentes perciben de manera negativa la inclusión educativa es porque carecen de recursos (tanto humanos como físicos) para poder tener éxito en dicho proceso.

En esa línea, Heiman et al. (citado por Dev y Kumar, 2015) señalan que muchas veces los docentes consideran que la educación inclusiva no traerá muchos beneficios para los estudiantes con discapacidad. La preocupación de los docentes se basa en el gran reto que ellos consideran que deben enfrentar al intentar atender las necesidades de todos los estudiantes del aula. Consideran ello como un reto pues creen que su preparación y competencia para el proceso inclusivo aún es muy básica y que requieren de un sistema de apoyo que les sostenga.

Aparte de ello, Norwich y Parasuram (citados por Kurniawat, Minnaert, Mangunsong, y Ahmed, 2012) señalan que el grado de aceptación de los docentes hacia la política de inclusión afecta y se relaciona directamente con su compromiso en implementar dichos lineamientos en su práctica diaria en las aulas. Estudios realizados en distintos países evidencian que muchos docentes de aula regular rechazan a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje pues consideran que la inclusión de ellos afecta a la calidad educativa de los otros estudiantes en el aula (Vaz, et al., 2015).

Por los motivos mencionados, consideramos de suma importancia y necesidad el análisis de la percepción docente sobre la educación inclusiva. El conocer y estudiar la percepción docente frente al tema mencionado, propiciará una mejor comprensión y análisis de la actitud docente dentro del proceso inclusivo educativo. Ello con el objetivo de lograr obtener un panorama general más claro sobre el desarrollo de la propuesta de educación inclusiva en escuelas regulares.

2.3. Importancia de la actitud docente en el proceso inclusivo educativo

Bhatnagar et al. (citado por Bhatnagar y Das, 2014) señalan que el elemento o variable más importante en el proceso inclusivo en un aula regular es el docente. Tanto sus pensamientos, como su actitud y sus acciones influyen en la calidad de la educación que los estudiantes reciben, tengan discapacidad en el aprendizaje o no. En ese sentido, la actitud docente puede ser aquel elemento que delimita el resultado de un proceso inclusivo. Por ello, es preciso analizar los motivos por los cuales la actitud de los docentes es negativa o positiva. De acuerdo a Malinen, Savolainen y Xu (2012), las actitudes negativas son más frecuentes y pueden llegar a considerarse como la principal barrera para el proceso de inclusión educativa.

Lamentablemente, es mayor el índice de actitudes negativas registradas en los distintos estudios realizados sobre el tema en los últimos años a nivel mundial. Por ese motivo, se requiere del análisis de la actitud docente y sobre todo de aquellos factores influyentes en la misma dentro del proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en el nivel primario. Así también, Vaz, et.al. (2015)

conducen con los autores mencionados en el párrafo anterior y señalan que la actitud del docente influye directamente en la formación integral que los estudiantes reciben. Por ello, la actitud que tenga el docente hacia sus estudiantes influye directamente en su nivel cognitivo, emocional y afectivo. Esto afecta sobre todo a aquellos que tienen discapacidad en el aprendizaje, ya que presentan necesidades educativas específicas que muchas veces los docentes no están preparados para abordar o atender.

En esa línea, Trute (citado por Kakabaraee, Arjmandnia y Afrooz, 2012) señala que es importante considerar el componente socioemocional dentro del proceso inclusivo educativo. Muchos de los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje llegan a decepcionarse de sí mismos cuando no tienen éxito en su educación y pueden terminar por abandonar la escuela de manera temprana. Inclusive, si sus dificultades no son reconocidas o tratadas por medio de programas de intervención, existe el riesgo de que caigan en depresión, ansiedad y delincuencia. Es por ello que es necesario reflexionar en cuanto a la gran influencia que tiene la actitud docente dentro de la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad en el aprendizaje, ya que no solo afecta su aprendizaje sino también su desarrollo integral como persona.

Por su parte, Beatti y Subban (citados por Kurniawati, et.al 2012) afirman que, según estudios realizados, si la actitud es positiva, la disposición del docente por atender a los estudiantes con discapacidad según sus necesidades aumenta. Sin embargo, si la actitud es negativa, se puede llegar a inhibir la participación social y el logro académico de los estudiantes con discapacidad en el aula de clases. Por consiguiente, las consecuencias que trae una actitud negativa por parte del docente en el proceso de inclusión educativa pueden ser perjudiciales en gran manera para el estudiante con discapacidad en el aprendizaje.

Vaz, et.al. (2015) señalan que si bien es muy importante reconocer el gran impacto e importancia de la actitud docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, es aún más importante y necesario primero el comprender los

factores que configuran la actitud docente, los cuales son muchas veces mal interpretados o no se considera imprescindible su análisis y comprensión.

Considerando lo mencionado, es preciso señalar que la actitud del docente puede verse influenciada por una serie de factores, los cuales se explicarán en el siguiente capítulo. En ese sentido, es necesario analizar la influencia de estos factores en la actitud del docente para intentar comprenderla y de ser negativa, procurar realizar acciones que le permitan al docente percibir el apoyo de la comunidad educativa y lograr un trabajo articulado que favorezca el proceso inclusivo y por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO 2: PRINCIPALES FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL APRENDIZAJE

Según diversos estudios realizados en las últimas décadas, existen distintos factores que influyen en la actitud docente frente al proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Según Ahmmed, Sharma y Deppeler (2012), estos factores pueden ser clasificados de la siguiente manera: variables demográficas (como la edad, calificación y experiencia docente), variables de contacto con personas con discapacidad, variables de formación académica, variables de éxito (haber tenido experiencias inclusivas exitosas) y variables de soporte (percepción de apoyo escolar dentro del proceso inclusivo).

En los últimos años se han realizado estudios en diferentes partes del mundo con el fin de analizar los factores influyentes en la actitud docente de manera más exacta. Sin embargo, existen aún muchos países que no han tenido mayores avances en el estudio de la variable de la actitud docente dentro del proceso de educación inclusiva y/o el estudio de aquellos principales factores influyentes. Es por ello que se considera necesario no solo el identificar los principales factores sino buscar comprenderlos, con el fin de contribuir con la promoción de prácticas inclusivas exitosas en escuelas regulares.

A continuación, se explicarán los principales factores identificados según el aporte de distintos autores. Asimismo, se han seleccionado aquellos factores que

son considerados como más influyentes. Entre ellos están la autoeficacia docente, la formación académica, el sistema de apoyo escolar y el diagnóstico del mismo estudiante.

3. AUTOEFICACIA DOCENTE EN EL PROCESO INCLUSIVO EDUCATIVO

Diversos estudios confirman que existe una relación entre la actitud docente y la autoeficacia. La autoeficacia es considerada como un componente importante, ya que influye de manera directa en la actitud docente y por consiguiente, en sus propias creencias y práctica pedagógica. Aquellos docentes con mayores niveles de autoeficacia consideran que tienen más probabilidades de incluir de manera exitosa a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular del nivel primario (Malinen, Savolainen y Xu, 2012). Ello puede deberse a diferentes sub factores, como su formación académica, experiencia previa, entre otros.

3.1. Definición de autoeficacia frente a la inclusión educativa

Según Bandura (citado por Loreman, Sharma y Forlin, 2013, la autoeficacia es la creencia en nuestras capacidades personales para desarrollar una tarea determinada. Por su parte, Malinen et al. (2013) citan al mismo autor mencionado y consideran la autoeficacia como un juicio de la capacidad de ejecución de algún tipo de desempeño. Es decir, la autoeficacia puede ser definida como aquel juicio que se establece sobre la capacidad personal para realizar una tarea determinada. En ese sentido, también podría considerarse a la autoeficacia docente como la creencia personal que tiene este agente educativo sobre sus capacidades profesionales para realizar el proceso inclusivo educativo.

Es posible que el escaso avance en el campo de la educación inclusiva se deba en parte al grado de autoeficacia de los docentes. Sin embargo, según estudios realizados por Malinen et al. (2013), el proceso de implementación de la inclusión educativa en escuelas regulares no ha contado con un sistema de apoyo y preparación para los docentes. Por lo tanto, es válido reconocer y buscar comprender el sentir de los docentes cuando manifiestan que tienen serias dificultades para incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. Ellos consideran que no son capaces de tener éxito en la tarea

señalada. Ello influye directamente en el nivel de autoeficacia del docente, pues a pesar de ser consciente que existe una carencia de recursos y apoyo por parte de los gobiernos y sistemas educativos, también son conscientes que su desempeño se ve limitado y no tendrá posiblemente el éxito esperado. Por consiguiente, considerará de manera negativa la inclusión educativa y reflejará dicha creencia en su actitud y actuar pedagógico.

3.2. Factores que influyen la autoeficacia frente a la inclusión educativa

De acuerdo a los aportes teóricos de los autores mencionados en párrafos anteriores, se pueden identificar dos principales factores que influyen en la autoeficacia docente dentro del marco de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. El primero de ellos se refiere a la formación docente y el segundo corresponde al contacto y experiencia previa que haya tenido el docente con personas con discapacidad.

3.3. Formación docente

Uno de los principales motivos por los cuales los docentes no se sienten preparados para incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares es debido a su escasa o nula formación y experiencia en dicho campo educativo. Algunos autores consideran que para lograr tener mayor autoeficacia, los docentes deben enseñar en aulas inclusivas y que gracias a ello podrán tener experiencia y así lograr tener mayores posibilidades de éxito en la inclusión educativa. Sin embargo, esto es contraproducente pues según Malinen, Savolainen y Xu (2012), el hacer que los docentes tengan a su cargo aulas inclusivas no garantiza que vayan a tener experiencias positivas o exitosas con respecto a la inclusión o que su actitud sea más positiva y que sus niveles de autoeficacia aumenten de manera significativa. El hecho de incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares sin un sistema de apoyo que sostenga de manera viable este proceso, generalmente produce resultados poco o nada exitosos y genera en los docentes actitudes negativas hacia la misma educación inclusiva.

Debido a que los docentes pueden tener actitudes negativas hacia la inclusión educativa cuando no se sienten apoyados y ven muy pocas probabilidades de lograr

el éxito, los autores mencionados consideran necesario que los docentes reciban apoyo y se les brinden espacios de formación continua de calidad sobre el tema mencionado. Pese a ello, es posible que las creencias de los docentes no cambien a pesar de que se les brinde mayor apoyo y capacitación. Muchos incluso pueden llegar a considerar que es una obligación injusta el incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje ya que les demanda buscar espacios de formación académica en un tema que no les atrae porque no va de acuerdo a su vocación profesional.

En ese sentido, se considera necesario una reforma en políticas de inclusión en las escuelas y en la misma formación docente. Ésta última presenta serias deficiencias en los niveles tanto de formación inicial como de continua, las cuales serán explicadas en próximos apartados. Estudios demuestran que el rechazo por la inclusión educativa por parte de los docentes es debido principalmente a la falta de conocimientos y estrategias que les permitirán a ellos tener éxito en el proceso señalado. Cuando ellos son conscientes de sus deficiencias y desafíos profesionales, generalmente optan por no esforzarse en el proceso de inclusión, integrar de manera mínima al estudiante y no realizar adaptaciones.

3.4. Contacto y experiencia previa con personas con discapacidad

Otro factor importante dentro de la autoeficacia docente es el contacto y experiencia previa con personas con discapacidad. Este contacto permite a los docentes sensibilizarse con las características de estas personas y así intentar comprender mejor sus necesidades. Ello propiciaría una actitud más positiva con respecto a la inclusión educativa. En esa línea, Tenorio (2011) considera que la experiencia previa es un elemento clave y puede llegar a marcar la diferencia entre la actitud y desempeño docente. En algunas de las investigaciones realizadas por este autor, se demostró que aquellos docentes que habían tenido experiencias previas con personas con discapacidad evidenciaban mayor disposición y una actitud más positiva a diferencia de aquellos docentes que no las habían tenido.

Por otro lado, también cabe resaltar que muchas veces las experiencias previas podrían ser también negativas. Es decir, el haber tenido una experiencia negativa

respecto a la inclusión educativa no generaría mayor disposición por parte del docente, por el contrario, reforzaría su actitud negativa hacia la inclusión. Las experiencias negativas previas con personas con discapacidad en un escenario educativo son frecuentes debido a que muchas veces es el docente quién asume por completo la inclusión educativa. Ello termina generando preocupación y rechazo debido al poco eficiente sistema educativo que sostiene e impone dicho proceso, como es el caso peruano.

4. FORMACIÓN ACADÉMICA DOCENTE

Según Tenorio (2011), uno de los factores más importantes y probablemente el más comentado por docentes participantes de diferentes estudios en los últimos años, es la formación docente. Sin embargo, a pesar de ser el más comentado, es el factor que menos atención ha recibido en muchos países por los gobiernos y los mismos centros de formación docente.

Es por ello que se considera como un factor que requiere de un profundo análisis tanto en la fase inicial como en la continua. En ese sentido, para esta investigación se han considerado ambas fases con el fin de analizar su importancia, principales características y deficiencias.

4.1. Formación inicial

Dentro de la formación académica que recibe un docente a lo largo de su trayectoria profesional, la inicial es sin duda alguna la más importante. Se le considera a ésta como el primer espacio de formación y contacto educativo formal. Por ello, es un elemento crucial en el proceso inclusivo. En ese sentido, Tenorio (2011) señala que la formación inicial puede ser considerada como un facilitador o una barrera dentro el proceso de inclusión educativa. Puede ser un elemento facilitador pues permite el desarrollo de una actitud más positiva en el docente. Por el contrario, también puede ser una barrera pues el no contar con una adecuada formación inicial, contribuye a que el docente mismo sea consciente que no está preparado para incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular y presente finalmente una actitud negativa.

Por otro lado, Loreman, Sharma y Forlin (2013) sostienen que la autoeficacia docente (factor clave de la práctica docente, sobre todo en el proceso inclusivo educativo) tiene una estrecha relación con la formación inicial docente. Ello ya que a mayor formación (tanto en calidad como en cantidad), habrá mayores probabilidades de contar con herramientas para poder incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular de manera exitosa. En otras palabras, es posible que los docentes se sientan más preparados si es que se consideró la inclusión educativa dentro de su formación inicial, puesto que ya contarían con conocimientos previos para la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular.

Sin embargo, diversos estudios también evidencian que muchas veces los docentes manifiestan que no se sienten preparados para incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular a pesar de haber llevado cursos de educación inclusiva en su formación inicial. Es por tal motivo que ya hace varios años, distintos países han optado por realizar investigaciones con el fin de analizar la calidad y pertinencia de aquellos cursos que se incluyen en los planes de estudio relacionados a la inclusión educativa durante la formación inicial. Malak (2013) señala que muchos docentes en formación consideran que no están recibiendo una formación inicial de calidad que les permita incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en sus aulas. Tanto en la parte de conocimientos como en la de habilidades, los docentes en formación reconocen que en los cursos de educación inclusiva no se fomenta de manera exitosa el desarrollo de competencias que les permitirá tener mayores probabilidades de éxito cuando tengan que incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular.

Uno de los principales argumentos que demuestra la deficiente formación inicial docente es el diseño y ejecución de cursos por parte de profesionales que no son especialistas o tienen experiencia en el tema. Además, estos cursos generalmente tampoco se consideran de manera transversal o interdisciplinaria con otros de la carrera profesional. Por tal motivo, la calidad educativa de los cursos de educación inclusiva y la práctica educativa en aulas regulares con estudiantes con

discapacidad en el aprendizaje son consideradas como grandes retos actuales en los centros de formación docente alrededor del mundo.

En respuesta a este gran reto, es necesario también considerar el desarrollo de competencias que podrían ser adaptadas o modificadas y aplicadas dentro del proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Para Tenorio (2011), estas pueden ser la capacidad creativa, de indagación, reflexión, entre otras. El desarrollo de estas puede marcar la diferencia, reflejarse en la autoeficacia del docente e influir finalmente de manera positiva en la actitud docente frente al proceso de inclusión educativa.

Es por ello que se considera que el desarrollo de las competencias mencionadas puede contribuir al proceso inclusivo educativo y deberían estar presentes en los planes de estudio de los centros de formación docente. En ese sentido, si bien muchas veces se evidencia que el docente en su formación académica inicial no logró el desarrollo de competencias específicas que le permitieran tener más éxito en el proceso de inclusión, el haber desarrollado las otras competencias mencionadas puede contribuir a que este busque medios para poder promover de manera positiva y exitosa el proceso inclusivo educativo en su aula.

Es por las razones mencionadas que se considera que los centros de formación inicial docente son un elemento crucial en la práctica educativa inclusiva. Precisamente es en aquellos espacios de formación donde los futuros docentes obtienen aquellos primeros conocimientos y capacidades para su práctica profesional y que constituyen la base de esta. Por ello, si se desea que los docentes tengan una actitud positiva frente a la inclusión educativa, es necesario que desde los mismos centros de formación inicial se opte por promover actitudes positivas, sostenibles y coherentes hacia el tema señalado.

En ese sentido, es necesario que los centros de formación docente reflexionen sobre su propuesta educativa. Los docentes de educación básica regular no se forman para atender de manera específica a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, se forman para enseñar en una escuela regular. Dentro del espacio de la escuela regular se puede dar la inclusión educativa, sin embargo puede que no

sea exitosa debido a la deficiente formación inicial del docente e impida finalmente la correcta atención de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

4.2. Formación continua

De la misma manera que la formación inicial, la formación continua puede ser un elemento determinante y tener un gran impacto en la actitud y práctica docente, sobre todo cuando se trata de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Por ello, Avramadis y Kalyva (2007) señalan que los cursos o espacios de formación continua pueden marcar la diferencia en la práctica inclusiva educativa y propiciar una actitud más positiva en los docentes. Ello debido a que estos consideran que ya podrían contar con conocimientos y capacidades que les permitirían tener más probabilidades de éxito si tienen que incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular, sobre todo de primaria.

Asimismo, según los autores mencionados, los cursos de formación continua se considerarían vitales para lograr el proceso inclusivo educativo, sin embargo no son los únicos elementos determinantes. El apoyo recibido por parte de especialistas, el contar con recursos que propicien la inclusión, entre otros, son elementos fundamentales para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje diversificado.

En esa línea, Tenorio (2011) en un estudio realizado a docentes sobre prácticas inclusivas educativas, señala que los docentes optan por aquella formación continua debido a que no tuvieron la oportunidad de aprender respecto a la inclusión educativa en su formación inicial. Asimismo, estudios realizados por Sandoval (2008) han demostrado que la mayoría de los docentes consideran que necesitan urgentemente más formación continua en estrategias de enseñanza-aprendizaje para poder diversificar sus métodos de enseñanza y atender las diferentes necesidades educativas de sus estudiantes. Ello debido a que se dan cuenta que no es posible en muchos casos llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera exitosa sin tener que diversificar de acuerdo a necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Entonces, es posible inferir que los docentes son muy conscientes de la falta de preparación que

tienen y que por ello requieren de aquella formación continua en el tema de inclusión educativa.

Los estudios mencionados evidencian las opiniones y percepciones de muchos docentes en distintos países del mundo, quienes señalan que requieren no solo formación continua para la mejora de su práctica educativa, sino que esta necesidad radica en la deficiente formación inicial que tuvieron. Esto no les permitió desarrollar tampoco otro tipo de competencias, como la de indagación y resolución de problemas, a fin de poder realizar un proceso inclusivo exitoso. Sin embargo, la solución no radica en proporcionar más cursos de inclusión educativa que sean cortos y que sean fácil de acceder para los docentes. Los docentes encuestados en un estudio realizado por los autores mencionados señalan que aquellos que han tenido formación continua de manera constante mediante cursos de larga duración, tienen actitudes significativamente más positivas que sus colegas que llevaron cursos a corto plazo.

Los docentes que han participado en diferentes estudios en los últimos años manifiestan que requieren de formación en cuanto a estrategias didácticas que puedan aplicarse con estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, así como aprender a realizar adaptaciones curriculares (en ese orden de prioridad). Asimismo, ellos señalaron que es necesario actualizarse de manera constante debido a los avances en la investigación, específicamente en la identificación de síntomas de posibles trastornos para poder realizar derivaciones a especialistas de acuerdo a las nuevas políticas educativas que apuntan a la inclusión educativa en las escuelas regulares.

Sin embargo, cabe resaltar que si bien es importante analizar la calidad de la formación inicial y continua que reciben los docentes, existen otros factores que dificultan el tener éxito en este proceso e interfieren de manera constante y opacan aquel esfuerzo de los docentes por contar con conocimientos y habilidades que faciliten la inclusión educativa. En otras palabras, a pesar de contar con la formación académica adecuada que les permita tener mayores probabilidades de éxito, los mismos docentes manifiestan que no aún se consideran otros factores sumamente

importantes dentro del análisis del tema inclusivo educativo. Por ejemplo, la imperiosa necesidad de contar con un equipo de trabajo que apoye y sostenga el proceso inclusivo. Ello con el fin de que se tenga éxito y la responsabilidad no recaiga enteramente en un agente, en este caso, el docente.

5. SISTEMA DE APOYO ESCOLAR

Para Westwood y Graham (2003) y Ahmmed, Sharma y Deppeler (2012), el sistema de apoyo escolar se refiere a un conjunto de elementos de soporte que tienen por objetivo lograr la inclusión en un centro educativo regular. Para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares, la escuela debe establecer un sistema interno de soporte para todos los agentes involucrados en este proceso. Este incluye a las familias, docentes, directivos e incluso a los recursos considerados como necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

Por su parte, Cordoli et al. (2018) señala que en una investigación realizada a docentes de diferentes países en Europa, los resultados evidenciaron que el trabajo en equipo es ahora considerado como un aspecto sumamente importante que debe ser considerado si se desea tener éxito en un proceso inclusivo educativo. En ese sentido, el contar con un sistema de apoyo por parte de familias, especialistas y directivos puede beneficiar en gran manera y propiciar el éxito del proceso mencionado.

Los recursos proporcionados por la escuela son considerados como un gran factor motivador para los docentes dentro del proceso inclusivo educativo. Si los docentes perciben apoyo por parte del equipo directivo, de sus colegas, otros especialistas y sobre todo de las mismas familias, ya no sentirán que asumen completamente la labor inclusiva educativa y su actitud puede mejorar de manera significativa. Por lo tanto, es importante contar con un sistema de apoyo escolar que permita realizar un proceso inclusivo educativo eficaz y que involucre a todos los agentes mencionados (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, entre otros).

5.1. Trabajo con la familia

Dentro del grupo de agentes mencionados que son partícipes del proceso inclusivo educativo, para Loreman (2007) el grupo más importante en la comunidad educativa es la familia. Sin duda alguna, la familia es considerada como el principal aliado del docente, sobre todo en el proceso de inclusión educativa. Por medio del trabajo en equipo entre los agentes señalados, el proceso puede ser llevado a cabo de acuerdo con las necesidades específicas del estudiante y así, incluir de manera exitosa al estudiante en un aula regular.

5.1.1. Actitud de la familia frente a la inclusión educativa

En la mayoría de ocasiones, las familias no se involucran o desean participar de manera activa en el proceso de inclusión educativa de un estudiante con discapacidad en el aprendizaje. Esto ocurre por diferentes motivos, como la falta de interés y conocimiento o de comunicación constante entre el docente y la familia del estudiante. Esto es visto por el docente como falta de interés o compromiso por parte de la familia. En ese sentido, es necesario que el docente se comunique de manera continua con la familia del estudiante y que actúen en conjunto dentro del proceso de inclusión educativa. Sin embargo, muchas veces es la misma familia la que no se esfuerza por comunicarse con el docente y trabajar en equipo con este y con otros agentes.

Estudios han demostrado que cuando las familias demuestran disposición y actitud positiva para lograr el proceso inclusivo, los docentes y en general el personal de la escuela, también demuestra más interés y disposición para lograr el objetivo señalado. Pese a ello, es posible e incluso recurrente que las familias que demuestran estar a favor de la inclusión, muchas veces duden y le expresen al docente sus preocupaciones respecto a ello. Estas preocupaciones se relacionan básicamente al desarrollo socioemocional del estudiante que será incluido y al de sus compañeros. Ello debido a que generalmente existen casos de bullying o marginación hacia los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

Sin embargo, existen también evidencias en estudios realizados que demuestran el cambio de actitud que puede tener una familia al haber vivenciado

de manera directa o indirecta una experiencia inclusiva exitosa. A diferencia de este grupo de familias, otras que no han tenido esta oportunidad de ser testigos del éxito de la inclusión, presentan más dudas sobre el proceso y finalmente deciden muchas veces no apoyarlo debido al temor al fracaso. Por otro lado, es necesario considerar también la falta de preparación docente, escasez de recursos y apoyo, el no contar con experiencias inclusivas exitosas y el diagnóstico y/o condición del estudiante mismo, ya que son factores que las familias consideran mucho según estudios realizados y que predisponen la actitud de las mismas dentro del proceso inclusivo educativo (Boer, Jan y Minnaert, 2009).

Así también, estos autores señalan que es importante mencionar que en diferentes estudios realizados en los últimos treinta años, existe evidencia que las familias presentan mayor predisposición a la inclusión educativa cuando sus hijos tienen diagnósticos de discapacidad en el aprendizaje en grado leve o moderado. Asimismo, las familias presentan actitud más positiva cuando se pretende incluir estudiantes con discapacidad física y sensorial pues consideran que tienen mayores probabilidades de éxito. Por otra parte, el autismo, la discapacidad visual y los trastornos emocionales son diagnósticos considerados con menor potencial de lograr el éxito en la inclusión educativa debido a su complejidad.

Para lograr el involucramiento por parte de las familias de los estudiantes, Filler y Xu (2006) proponen que las escuelas implementen programas de participación para ellas para conocer sus necesidades y trabajar de manera conjunta. Estos programas deben ser considerados como espacios de diálogo entre la familia y la escuela y deben tener el fin de planificar y ejecutar acciones que propicien un proceso inclusivo educativo exitoso. Sin embargo, no deben ser los únicos mecanismos o medios de comunicación y trabajo entre la escuela y las familias.

El trabajo con las familias es aún considerado en muchos países como uno de los mayores desafíos de las escuelas. Es por ello que consideramos necesario que se propicien mecanismos de comunicación y acompañamiento

que permitan el trabajo colaborativo y equitativo entre la escuela y la familia. Esto permitirá mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sobre todo aquellos con discapacidad en el aprendizaje. El lograr aquella relación de comunicación y trabajo en equipo con la familia facilitará el proceso inclusivo educativo, y así los docentes podrían llegar a tener actitudes más positivas al respecto e incluso el resto de la comunidad educativa.

5.2. Rol de los directivos

Los directivos juegan un rol vital en el proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Gous, Eloff y Moen (2014) consideran que los directivos son agentes cruciales en la gestión del cambio de paradigma. Éste propone que las escuelas regulares sean considerados espacios inclusivos. En ese sentido, es necesario que el directivo se comprometa con este cambio de paradigma para poder incluir de manera exitosa a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en las aulas regulares. Asimismo, deberá propiciar un ambiente de confraternidad y trabajo en equipo que permita a toda la comunidad educativa involucrarse y así tener mayores probabilidades de éxito en el proceso en mencionado.

Sin embargo, Valeo (2008) señala que en un estudio realizado en el cual participaron docentes y directivos, se demostró que estos últimos no consideran la promoción de políticas educativas inclusivas dentro de su rol. Ellos señalan que deben enfocarse más en la parte administrativa de la escuela que en cualquier otra. Otros directores por su parte señalaron que si bien intentaban motivar a los docentes, muchas veces ellos mismos no se sentían lo suficientemente capaces para poder guiar y/o dirigir una escuela que tenga que incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

Asimismo, de acuerdo con el autor mencionado, existe evidencia en estudios realizados que demuestra que los docentes señalan con frecuencia que no perciben en general apoyo alguno por parte de los directivos y mucho menos en un proceso inclusivo. En esa línea, un estudio realizado por Poon-McBrayer y Wong (2013) evidenció la necesidad de la construcción de relaciones de compañerismo entre docentes y directivos. Para ello, los directivos deben

procurar ser más sensibles ante las necesidades de los docentes y sobre todo mantener una comunicación constante y abierta con ellos. Además, deben brindarles más oportunidades de desarrollo profesional y alentarlos para que su ánimo no decaiga en su ardua labor, sobre todo si se trata de un proceso de inclusión educativa.

Así también, en un estudio realizado por Salisbury y McGregor (citados por Ali, Mustapha y Jelas, 2006) se evidenció que es necesario que los directivos propicien espacios abiertos de diálogo donde se discuta de manera grupal las percepciones, creencias, dificultades de la comunidad educativa. Esto permitirá la formulación de propuestas para la solución de los problemas que puedan presentarse y así, a apoyarse mutuamente a lo largo del proceso inclusivo educativo como comunidad educativa. Cuando un director pone en práctica lo señalado y decide compartir con el personal de la escuela la toma de decisiones, se fomenta la responsabilidad entre todos los agentes de la comunidad educativa, promoviendo así el trabajo en equipo. De esa manera, aumentan las posibilidades de éxito en el proceso inclusivo educativo.

Por su parte, Ryan (citado por Gous, Eloff y Moen, 2014) menciona que un directivo debe procurar convertirse en un líder inclusivo. El liderazgo inclusivo consiste en una serie de prácticas que comprende la promoción de la inclusión, la educación de los participantes, el desarrollo de la conciencia crítica, el fomento del diálogo, el énfasis en el aprendizaje de los estudiantes y la práctica en el aula, la adopción de decisiones inclusivas, estrategias de formulación de políticas y la incorporación de un enfoque que promueva la inclusión para toda la escuela. Es necesario que el director de la escuela considere todas las prácticas que implican el liderazgo inclusivo, ya que son necesarias para lograr el éxito dentro de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares.

Si bien se ha señalado que los directivos muchas veces carecen de una formación adecuada que les permitan promover prácticas inclusivas, esto también responde o se relaciona con la necesidad de la reforma en la formación inicial docente. El liderazgo inclusivo como se ha señalado, implica una serie de

prácticas y desarrollo de competencias a favor de la inclusión educativa que muchas veces son ignoradas por los mismos directivos. Esto debe ser promovido desde la formación inicial y considerando también dentro de la formación continua, pues si no se lograron desarrollar estas competencias, los más afectados son los docentes y los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

Por otro lado, es importante mencionar que parte del rol de los directivos incluye la implementación de políticas que deben transformarse en acciones concretas. Estas pueden ser mejoras en la infraestructura, implementación de recursos, brindar soporte a docentes por medio de la promoción de espacios de formación sobre el tema, entre otros. Asimismo, los directivos deben manifestar su apoyo de manera constante a los docentes que incluyen a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje por medio de las acciones mencionadas y promoviendo un trabajo en equipo, articulado con los diferentes agentes de la comunidad educativa, como las familias, otros docentes y especialistas en el tema.

5.3. Recursos

Para poder tener más probabilidades de éxito en el proceso inclusivo educativo, se requiere del uso de diferentes tipos de recursos. Un recurso puede ser un elemento concreto o no, que se emplea como medio para alcanzar o lograr un objetivo determinado. En este caso, un recurso educativo que permite la inclusión sería precisamente todo elemento o herramienta que facilitaría llevar a cabo un proceso inclusivo educativo con mayores probabilidades de éxito. En esa línea, Avramidis y Norwich (citados por Varcoe y Boyle, 2014) consideran los recursos como parte del sistema de apoyo escolar y los dividieron en dos categorías o grupos: físicos y humanos. Sin embargo, para esta investigación también se están considerado recursos mixtos como el currículo y la tecnología.

Los recursos físicos hacen referencia a todo aquel recurso tangible empleado para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Los recursos humanos hacen referencia a los distintos agentes que pueden intervenir en el proceso inclusivo

educativo (como especialistas). En el caso de los mixtos, son recursos que son empleados y diseñados por personas pero son empleados de manera tangible en la mayoría de ocasiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (como las TIC y el currículo). Asimismo, estudios han concluido que el contar con recursos influye de manera positiva en la actitud docente frente a la inclusión educativa. Por ello se consideran de gran importancia, ya que permiten una práctica educativa eficaz y sobre todo de calidad, facilitando la atención al estudiante con o sin discapacidad en el aprendizaje por parte del docente.

1.1.1. Físicos

Si bien no existen muchos estudios que traten el tema de recursos físicos a nivel internacional, en el caso de nuestro país, la Unidad de Medición de Calidad de los Aprendizajes y el Ministerio de Educación del Perú (2017) considera como recursos imprescindibles para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad física, sensorial e intelectual recursos como el ábaco, imágenes en alto relieve, lápiz extra grueso o jumbo, lupa o magnificador portátil, cubarritmo, pasapáginas de mano, soporte para lápiz, tiposcopio, macrotipos, regleta y punzón, sistema Braille y tarjetas de comunicación alternativa.

Sin embargo, no son los únicos recursos físicos que deben considerados en las escuelas. También se debe considerar que las aulas cuentan con dimensiones que faciliten el desplazamiento de estudiantes con discapacidad física (tengan o no silla de rueda) o cuyo diagnóstico requiera amplitud en el espacio (Trastornos ligados a la hiperactividad). Asimismo, se debe contar con rampas, barandas y/o ascensor que permitan el acceso a todos los pisos y espacios de la escuela. Así también, tener baños para discapacitados (para ambos sexos) y contar con señalización en los diferentes espacios. Esta señalización debe incluir elementos visuales, auditivos y táctiles (Foro Educativo y Ministerio de Educación del Perú, 2009).

5.3.1. Humanos

Malak (2013) señala que en un estudio realizado, los resultados demostraron que los docentes en servicio manifestaban que una de sus mayores necesidades es el apoyo por parte de docentes especializados en educación especial desde su formación inicial. Es decir, el contar con un especialista en discapacidad en el aprendizaje es uno de los principales recursos humanos que muchos docentes requieren con suma urgencia en las aulas. Ello debido a que muchas veces ellos mismos no cuentan con preparación apropiada para poder incluir de manera exitosa a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

El estudio mencionado también señala que si los docentes manifiestan oposición ante la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, es debido a la falta de apoyo y recursos para aquellos estudiantes. Los docentes consideran que los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje pueden tener acceso a educación de mayor calidad en centros de educación especial donde sean atendidos de acuerdo a sus necesidades. Es en aquellos centros donde se encuentra personal especializado y recursos para ellos. Incluso, muchos docentes les sugieren esto a las familias cuando tienen que incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje. Por ello, la Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes y el Ministerio de Educación del Perú (2017) sugieren el contar con un asistente personal, un mediador, un guía intérprete e intérprete en el lenguaje de señas en las aulas regulares si hay un estudiante que lo requiere. Estos profesionales pueden atender de manera más calificada a los estudiantes con determinados diagnósticos y condiciones como discapacidad intelectual o sensorial.

Si bien éstas recomendaciones están vigentes para todas las escuelas de nuestro país, en la práctica no se evidencia el apoyo de especialistas en las escuelas de manera permanente y eficiente. Los docentes de las escuelas regulares que reciben en su aula a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, manifiestan que es un recurso humano imprescindible pero ausente. Es por ello que consideramos que los especialistas en educación

especial y carreras afines como psicología son sumamente necesarios para lograr un proceso inclusivo exitoso en una escuela regular y que deben trabajar de manera colaborativa con los docentes y las familias.

5.3.2. *Mixtos*

Tal como se mencionó en párrafos anteriores, un recurso considerado dentro de aquellos que son tanto físicos como humanos, es el currículo. Para Tenorio (2011), es necesario tener un currículo flexible, sobre todo si se pretende incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares donde se emplea un currículo estandarizado. Para ésta autora, es necesario realizar adecuaciones o adaptaciones en el currículo para incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Para ello el currículo tiene que ser flexible, a fin de adaptarse a las distintas necesidades educativas que puedan presentar los estudiantes.

Otro tipo de recurso mixto son las TIC. Unesco (2016) señala que es necesario lograr incluir la tecnología dentro del enfoque pedagógico de la escuela para lograr mayores posibilidades de éxito en un proceso de inclusión educativa. El uso de la tecnología es un recurso imprescindible para lograr la inclusión educativa en la actualidad, ya que se han evidenciado de manera progresiva múltiples avances en el diseño de plataformas, softwares y robots que permiten desarrollar diferentes habilidades básicas, como las de comunicación por ejemplo.

Asimismo, consideran que las herramientas tecnológicas, como programas de computadora, pueden favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura. Los principales medios audiovisuales que se recomiendan, según estudios realizados a nivel de Latinoamérica en los últimos años son los medios audiovisuales, entre ellos los subtítulos, los recuadros con intérprete en lenguaje de señas, audio descripción, robots con sistema braille, audiolibros, entre otros. Estos recursos pueden lograr el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, propiciando así una experiencia inclusiva exitosa.

El disponer de recursos, tanto físicos como humanos, permite que los docentes tengan actitudes más positivas en el proceso inclusivo. Para Avramadis y Norwich, (2002), los cambios en la infraestructura, el contar de recursos y materiales adecuados para los estudiantes, la adaptación de materiales y clases con un número reducido o limitado estudiantes, permiten el desarrollo de una actitud más positiva en los docentes. Si bien es necesario contar con diversos tipos de recursos, es preciso señalar que aquellos que se consideran imprescindibles son los especialistas de educación especial, adaptaciones en el currículo, reducir el número de estudiantes y adaptar la infraestructura de la escuela misma.

Es por ello que se considera que la falta de recursos puede llegar a ser una de las mayores barreras para un docente que debe incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. Muchas veces los docentes señalan que no se encuentran preparados para asumir la inclusión educativa de los estudiantes señalados porque no solo no cuentan con preparación académica formal en el tema, sino que no reciben apoyo por parte de ningún otro agente educativo o por parte de los miembros de la comunidad educativa en general (desde directivos, familias, líderes políticos, autoridades locales, etc.) y no cuentan con recursos para atender a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje de acuerdo a sus necesidades.

El uso en las escuelas de los diferentes recursos señalados se considera sumamente necesario y urgente, pues como se mencionó, brindan soporte al estudiante y sobre todo al docente. Esto le permite al docente tener una actitud positiva para llevar a cabo este proceso. Sin embargo, en el contexto peruano de las escuelas públicas e inclusive en muchas de las privadas, el uso de recursos es sumamente limitado, lo cual propicia que los docentes no sientan apoyo por parte de la escuela y no se sientan motivados a realizar el proceso inclusivo educativo. Es necesario promover y formular políticas desde las propias escuelas en acuerdo con la comunidad educativa para lograr que estos recursos mencionados puedan estar disponibles en cada

escuela. A continuación, se presenta la Tabla N°1 que comprende aquellos principales recursos que propician la inclusión educativa:

Tabla N°1. Principales Recursos que Propician la Inclusión Educativa

| En la escuela | En el aula |
|--|---|
| Señalización de los espacios que cuenten con elementos visuales, auditivos y táctiles. | Aulas con dimensiones que faciliten el desplazamiento de estudiantes con discapacidad física o cuyo diagnóstico requiera amplitud en el espacio |
| | Ábaco |
| | Cubartimo |
| | Imágenes en alto relieve |
| Rampas con barandas | Lápiz extra grosor o jumbo |
| | Lupas o magnificador portátil |
| | Macrotipos |
| | Pasapáginas de mano |
| | Reglas en Braille |
| Baño para discapacitados | Sistema Braille |
| | Regleta y punzón |
| | Soporte para lápiz |
| | Tarjetas de comunicación alternativa |
| | Tiposcopio |
| | Asistente personal |
| Ascensor | Mediador |
| | Guía Interprete |
| | Intérprete de Lengua de Señas Peruana |
| | Programa computarizado de comunicación |
| | Currículo adaptado |

Adaptado de Unidad de Medición de Calidad de los Aprendizajes y el Ministerio de Educación del Perú (2017), Tenorio (2011) y Foro Educativo y Ministerio de Educación del Perú (2009).

6. DIAGNÓSTICO DEL ESTUDIANTE

Otro factor que se considera imprescindible desde las primeras investigaciones realizadas en el análisis de la actitud docente frente a la inclusión educativa, fue el tipo de discapacidad que presentaban los estudiantes. Es decir, su diagnóstico. Si bien existen diferentes opiniones sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares, una de las más recurrentes es la referente al diagnóstico mismo del estudiante.

Giangreco, Broer y Edelman (citados por Cornoldi et al. 2018) señalan que en diferentes estudios se ha comprobado que existe una relación entre las creencias y/o actitud docente y el diagnóstico del estudiante que se desea incluir. Además, el autor señala que en investigaciones realizadas en distintos países en el año 2018, se comprobó que el diagnóstico del estudiante era considerado de sumamente importante para los docentes en el proceso inclusivo educativo. En ese sentido, es necesario considerar y analizar la influencia que tiene el diagnóstico del estudiante sobre la actitud docente en el proceso mencionado.

En esa línea, Varcoe y Boyle (2014) señalan que muchas veces los docentes evidencian una actitud mucho más positiva hacia estudiantes con trastornos leves o moderados a comparación de aquellos con diagnósticos más severos o que requieren de adaptaciones a mayor escala. Si el estudiante a incluir presenta un diagnóstico que no requiere de grandes modificaciones en el aula o escuela, es más probable encontrar actitudes más positivas por parte de los docentes. Ello debido a que el número de adaptaciones, recursos y en general de esfuerzos para lograr la inclusión educativa puede ser mucho menor o menos complejo.

Entonces, es posible señalar que la actitud y el desempeño docente se ven altamente influenciados por la naturaleza y complejidad del diagnóstico del estudiante. Tanto los docentes en formación inicial como aquellos que ya están en las aulas, consideran que incluir a un estudiante con un diagnóstico no tan severo

es más factible que incluir a uno con un diagnóstico más complicado, debido a las adaptaciones que deben realizarse en el contexto escolar regular.

Asimismo, cabe resaltar que en la práctica educativa real en escuelas regulares, es posible encontrar estudiantes con diagnósticos variados y complejos. Por ello, algunos autores que han realizado estudios en el tema han proporcionado una clasificación de aquellos diagnósticos más frecuentes. Los tipos de discapacidad en general pueden ser categorizados en físicos, sensoriales, cognitivos y de conducta según el aporte de Avramadis y Norwich (2002).

Para el desarrollo de esta investigación se va a considerar la selección de Dukmak (2013), quien menciona los principales o más recurrentes tipos de discapacidad que son posibles de encontrar entre los diagnósticos de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Éste autor considera la discapacidad intelectual, trastornos de conducta, Trastorno Espectro Autista, discapacidad auditiva, enfermedades crónicas, trastornos específicos de aprendizaje, discapacidad visual, trastornos de lenguaje y discapacidad física. Además, menciona que la disposición por apoyar al estudiante dentro del proceso inclusivo educativo por parte del docente, depende mucho del diagnóstico del estudiante y prefieren optar por incluir a estudiantes con discapacidad física antes que otro tipo de discapacidad o diagnóstico. En segundo lugar, prefieren la discapacidad sensorial y por último la intelectual.

Dicha influencia señalada puede estar fundamentada en la diversidad y nivel de complejidad de las adaptaciones que deben realizarse según el diagnóstico del estudiante. En ese sentido, es preciso reflexionar y analizar éstas situaciones pues son muy recurrentes a nivel mundial hasta la actualidad. Es por ello que se considera imprescindible el apoyo de entidades y centros de salud pública que puedan atender a estudiantes que requieren de una evaluación psicopedagógica, con el fin de poder conocer cuál es su diagnóstico y en base a éste, poder formular un plan de acción que le permitan ser incluido en un aula regular de manera exitosa.

Por otro lado, las familias juegan un rol sumamente importante en el tema del diagnóstico. En repetidas ocasiones, los docentes solicitan a la familia su apoyo

para llevar a cabo el proceso inclusivo y requieren en primer lugar el diagnóstico del estudiante. En la mayoría de casos, las familias niegan que su hijo tenga algún tipo de discapacidad en el aprendizaje y omiten esta información tanto en la matrícula como a lo largo del año escolar. Muchas veces es el docente el único agente que es consciente de que un estudiante requiere de atención especializada de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. La negación puede deberse a ignorancia o al hecho mismo que la familia no desea reconocer y aceptar que el estudiante pueda llegar a tener si quiera un trastorno en grado leve, ya que podría ser víctima de discriminación o podría limitar su desarrollo como persona.

Si bien el diagnóstico es un elemento clave y se considera como el punto de partida, muchas veces puede ser el primer obstáculo con el que se encuentren los docentes, padres u otros miembros de la comunidad educativa. Es por ello necesario que los docentes y demás agentes implicados tengan conocimiento del mismo y se sensibilice a la comunidad, a fin de poder acceder a una evaluación psicopedagógica. Por medio de la sensibilización, es más probable que los agentes de la comunidad educativa consideren el diagnóstico como un elemento necesario e importante y no sea percibido como una etiqueta para los estudiantes en el proceso de inclusión educativa.

II. PARTE: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos

Objetivo general:

Analizar la presencia de factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una IE pública del distrito de Pueblo Libre.

Objetivos específicos:

- Identificar los principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una escuela pública.
- Describir la influencia de los principales factores en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una escuela pública.

Nivel y tipo de investigación

Esta investigación es de tipo empírico con nivel exploratorio. Se considera de tipo empírica pues se procura la búsqueda de conocimientos con el fin de tomar decisiones que permitan mejorar la práctica educativa (De Miguel, 2015). Se sitúa en el nivel exploratorio ya que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), éste busca examinar un tema poco estudiado o que incluyan fenómenos relativamente desconocidos con el fin de realizar una investigación más completa sobre el mismo. En este caso, con esta investigación se procura obtener mayor conocimiento sobre el tema señalado con el fin de comprobar cómo influyen los principales factores identificados en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en el nivel primario.

Así también, el método de esta investigación será el fenomenológico. Se consideró éste método ya que su principal propósito es “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.493). Asimismo, Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012) señalan que este método estudia las vivencias o experiencias de los sujetos de un contexto determinado con un propósito definido. En otras palabras, el objetivo de este método es analizar e intentar comprender las experiencias de los participantes sobre un tema determinado.

Así también, Husserl (citado por Fuster, 2019) señala que el método fenomenológico permite comprender la experiencia vivida desde su complejidad. Esto se logra por medio del conocimiento de las experiencias expresadas en relatos y/o anécdotas, facilitando así la comprensión del contexto e incluso transformándolo.

Es por ello que en esta investigación, el principal objeto de estudio son los sujetos y se busca comprender la esencia de determinados fenómenos considerando principalmente la experiencia de los participantes (Marí, Bo y Climent, 2010). En ese sentido, se pretende en la presente investigación explorar, describir y analizar las experiencias de los participantes de la muestra (docentes, directivos y familias) sobre el tema de inclusión educativa en aulas regulares de nivel primario de una escuela pública.



Definición de categorías y sub categorías

Tabla N° 2. Matriz de Consistencia

| Problema o pregunta | Objetivo general | Objetivos específicos | Método de investigación | Categorías | Sub categorías | Categorías específicas | Población o fuente de información | Técnicas | Instrumentos |
|---|---|---|---|----------------------|---------------------------------|---|---------------------------------------|-------------|---------------------------------------|
| ¿Cómo influyen en la actitud docente los factores que propician la inclusión educativa en aulas regulares de educación primaria? | Analizar la presencia de factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa en aulas regulares de nivel primario de una IE pública del distrito de | Identificar los principales factores que influyen en la actitud docente frente la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una escuela pública. | Enfoque cualitativo Investigación empírica con alcance exploratorio Método fenomenológico | Educación inclusiva | Conceptualización | Definición de discapacidad en el aprendizaje | Docentes Directivos Familias | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |
| | | | | | Importancia | Viabilidad | | | |
| | | | | Actitud docente | Frente a la inclusión educativa | Importancia | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |
| | | | | | | | | Observación | Guía de observación |
| | | | | | Directivo | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada | | |
| | | | | | Familias | | | | |
| | | | | Factores influyentes | Percepción docente | Factores identificados | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |
| | | | | | Autoeficacia docente | Creencia personal docente sobre sus capacida- | Docentes Directivos Familias | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |

| | | | | | | | | | | |
|--------------------------|---|------------|-------------|---------------------------------------|--|------------------------------|-------------------|------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Pueblo Libre. | Describir la influencia de los principales factores en la actitud docente frente la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una escuela pública. | | | | | des para la inclusión | | | | |
| | | | | | | Importancia | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada | |
| | | | | | | | Directivos | | | |
| | | | | | | | Familias | | | |
| | | | | | | Experiencia inclusiva previa | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada | |
| | | | | | | | Directivos | | | |
| | | | | | | | Familias | | | |
| | | | | | | Formación académica | Formación inicial | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |
| | | | | | | | | Directivos | | |
| | | | | | | | | Familias | | |
| | | | | | | Formación continua | Docentes | | | |
| | | | | | | | Directivos | | | |
| | | | | | | | Familias | | | |
| | | | | | | Directivos | | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |
| | | | | | | | | Directivos | | |
| Familias | | | | | | | | | | |
| Sistema de apoyo escolar | Recursos | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada | | | | | | |
| | | | Observación | Guía de observación | | | | | | |
| | | Directivos | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada | | | | | | |
| | | Familias | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Familias | | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada | | | | | | |
| | | Directivos | | | | | | | | |
| | | Familias | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | | | | Diagnóstico del estudiante | Importancia | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |
| | | | | | | | | Observación | Guía de observación |
| | | | | | | | Directivos | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |
| | | | | | | Familias | Guión de entrevista semi estructurada | | |
| | | | | | | Diagnósticos presentes en el aula | Docentes | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada |
| | | | | | | | | Observación | Guía de observación |
| | | | | | Directivos | | Entrevista | Guión de entrevista semi estructurada | |

Tabla N° 3 Matriz de codificación

| Categorías | Código | Subcategorías | Código | Categorías Específicas | Código |
|----------------------|---------------|---------------------------------|---------------|---|---------------|
| Educación Inclusiva | (A) | Conceptualización | (A.1) | Discapacidad en el aprendizaje | (A.1.1) |
| | | Importancia | (A.2) | Viabilidad | (A.1.2) |
| Actitud docente | (B) | Frente a la inclusión educativa | (B.1) | Importancia | (B.1.1) |
| Factores Influyentes | (C) | Percepción docente | (C.1) | Factores identificados | (C.1.1) |
| | | Autoeficacia | (C.2) | Creencia personal docente sobre sus capacidades para la inclusión | (C.2.1) |
| | | | | Importancia | (C.2.2) |
| | | | | Experiencia inclusiva previa | (C.2.3) |
| | | Formación académica | (C.3) | Formación Inicial | (C.3.1) |
| | | | | Formación Continua | (C.3.2) |
| | | Sistema de apoyo escolar | (C.4) | Directivos | (C.4.1) |

| | | | | | |
|--|--|----------------------------|-------|-----------------------------------|---------|
| | | | | Recursos | (C.4.2) |
| | | | | Familias | (C.4.3) |
| | | Diagnóstico del estudiante | (C.5) | Importancia | (C.5.1) |
| | | | | Diagnósticos presentes en el aula | (C.5.2) |



Metodología

Población y muestra

La población que se ha considerado para la presente investigación es la comunidad educativa de una escuela pública en el distrito de Pueblo Libre. La muestra son los docentes del nivel primario, familias y equipo directivo de la misma. Ésta es de tipo no probabilística por conveniencia. En el caso de los docentes participantes, todos ellos tienen a cargo un aula del nivel mencionado que incluye a primer, segundo, tercer y cuarto grado. Asimismo, las familias participantes tienen hijos matriculados en las diferentes aulas del nivel primario.

Técnicas e instrumentos

Se ha considerado la aplicación de dos técnicas: entrevista y observación. En el caso en la primera técnica, se están considerando entrevistas no estructuradas (guión de entrevista), de tipo individual y grupal dirigida a docentes (individual) (anexo 1), directivos (individual) (anexo 2) y padres de familia (grupal) (anexo 3) considerando el aporte de Malak (2013), Chmliar (2009), Valeo (2008) y Poon-McBrayer & Wong (2013).

Estos autores realizaron investigaciones vinculadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares y determinaron que es necesario considerar no solo a los docentes, sino también a los directivos y padres de familia como factores que influyen en el proceso mencionado. Se considera conveniente aplicar el instrumento mencionado para identificar y analizar de manera global la influencia que tienen los factores que propician la inclusión educativa en la actitud del docente frente al proceso mencionado.

Se aplicará la segunda técnica correspondiente a la observación (guía de observación) con el fin de analizar la actitud docente frente a la inclusión educativa en una sesión de aprendizaje, así como los diferentes recursos que los docentes pueden emplear considerando el aporte de Varcoe y Boyle (2014) (ver anexo 4). Ellos determinaron en un estudio realizado que es necesario considerar los recursos dentro del proceso de inclusión educativa. Estos recursos pueden ser físicos

(mobiliario, infraestructura, material didáctico, entre otros) y/o humanos (docentes y/o especialistas en educación especial) y mixtos como el currículo. En esa línea, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación del Perú (2017) considera necesario disponer de recursos variados para la inclusión educativa, específicamente para estudiantes con discapacidad sensorial e intelectual.

Así también, el Ministerio de Educación del Perú y el Foro Educativo (2007) señalan que es importante considerar las adaptaciones a nivel de infraestructura en todos los espacios físicos de la escuela para asegurar el acceso de estudiantes con discapacidad física. De la misma manera, Tenorio (2011) indica que es necesario que el currículo sea flexible y pueda ser adaptado según las necesidades educativas de todos los estudiantes. En ese sentido, el instrumento señalado permitirá describir la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en una sesión de aprendizaje en un aula regular del nivel primario. Asimismo, por medio de éste se podrá contrastar la información recogida en la entrevista con los docentes con su práctica pedagógica.

Se emplearán dos documentos para asegurar la ética en la presente investigación. Estos son “Declaración de compromiso con los principios éticos de la investigación con seres humanos” (ver anexo 5), “Protocolo Consentimiento informado para entrevistas” (ver anexo 6) “Protocolo Consentimiento informado para observación” (adaptado) (ver anexo 7), elaborados por el Comité de Ética y el Vicerrectorado de Investigación de la PUCP. El primer documento será empleado por el investigador y los demás serán entregados a los participantes de la muestra (docentes, padres de familia y directivos).

Procesamiento de datos

Ya que es una investigación desarrollada mediante el enfoque cualitativo, se requiere de un procesamiento de información que procure estructurar los datos recogidos, pues la variedad de los mismos puede ser muy amplia. La mayoría de estos datos constan en anotaciones sobre observaciones realizadas y narraciones de los participantes. Este es un proceso contextual, por lo que se debe estudiar con

detenimiento cada dato en sí mismo y su relación con los demás (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este caso, el proceso de análisis de datos cualitativos se realizará considerando el aporte de Rubin y Rubin y Álvarez-Gayou (citados por Fernández, 2006), el cual comprende cuatro fases.

La primera fase corresponde a la obtención de la información, a través del registro sistemático de los datos obtenidos de la aplicación de instrumentos (entrevistas y una guía de observación). La segunda fase corresponde a la transcripción y organización de la información recogida en la aplicación de instrumentos, que puede haber sido obtenida por medio de grabaciones (en caso de entrevistas) o registro en papel (anotaciones de las observaciones registradas por el observador).

La tercera fase corresponde a la codificación, que comprende la agrupación y organización de la información recogida en categorías por medio de una matriz (ver anexo 8). Finalmente, en la cuarta fase se integra la información, relacionando las categorías y los objetivos propuestos con teoría de la investigación.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

1.1. Educación Inclusiva (categoría A)

Esta categoría comprende una subcategoría que es el concepto de educación inclusiva y una categoría específica que incluye la definición del término discapacidad en el aprendizaje.

Tabla N°4 Categoría Educación Inclusiva

| Categoría | Código | Subcategorías | Código | Categorías Específicas | Código |
|---------------------|---------------|----------------------|---------------|--------------------------------|---------------|
| Educación Inclusiva | (A) | Conceptualización | (A.1) | Discapacidad en el aprendizaje | (A.1.1) |
| | | Importancia | (A.2) | Viabilidad | (A.1.2) |

Según distintos estudios realizados a nivel internacional en las últimas décadas, los docentes perciben la educación inclusiva generalmente de manera negativa. Ello responde a una serie de factores, relacionados más a la parte práctica o de recursos que a la creencia personal del docente. En otras palabras, el principal motivo por el cual los docentes perciben de manera negativa la inclusión educativa es porque carecen de recursos (tanto humanos como físicos o concretos) para poder llevar a cabo este proceso de manera exitosa (Vaz, et al., 2015).

Los resultados obtenidos del concepto de educación inclusiva recogido por medio de las entrevistas concuerdan con el aporte teórico mencionado. Las respuestas obtenidas fueron variadas y señalan en su mayoría que la educación inclusiva se dirige a estudiantes con necesidades educativas especiales y/o a estudiantes con problemas o trastornos de aprendizaje. Asimismo, señala que es un servicio educativo dirigido exclusivamente al grupo de estudiantes mencionado, que se brinda en un aula regular, procurando que esté al alcance de todos los estudiantes sin excepción alguna. A continuación, las respuestas de un padre de familia y dos docentes participantes:

Es incluir a todos los niños con necesidades educativas especiales (HE 8.1.A.1)

Es incluir a estudiantes con problemas de aprendizaje o trastornos en un aula (HE 3.A.1).

Programa educativo que ha sido diseñado para incluir a todos sin excepción (HE 6.A.1)

Considerando lo expuesto, se comprueba que la percepción del concepto de educación inclusiva también podría predisponer la actitud del docente, ya que éstos consideran que este tipo de educación está dirigida a

un grupo de estudiantes específicos con características determinadas y diferentes a las de los estudiantes "regulares". Es decir, refleja la percepción que tienen los docentes, directivos y padres entre estudiantes sobre la educación inclusiva. Así también, no se evidencian conceptos o definiciones con carácter negativo sobre la inclusión educativa. En ese sentido, si bien los participantes son conscientes de que los estudiantes con problemas o trastornos de aprendizaje requieren de una atención diferenciada, no demuestran creencias negativas hacia el concepto mismo de educación inclusiva.

Por otro lado, respecto a la categoría específica sobre la definición del término "discapacidad en el aprendizaje", es importante considerar el aporte de Fiuza y Fernández (2014), Ahmmed, Sharma, Deppeler, (2012), Avramidis y Kalyva (2007), Bhatnagar, Das (2014), Chmilar (2009), Dev y Kumar (2015), Malinen, Savolainen y Xu (2012), Malinen et al. (2013), Parasuram (2006) y en especial el de Dukmak (2013), quienes consideran a la discapacidad en el aprendizaje como todas aquellas condiciones derivadas casi en su totalidad de un tipo de trastorno, que impiden al estudiante aprender de manera regular.

En cuanto a los resultados obtenidos, los docentes, familias y directivos brindaron en las entrevistas concepciones sumamente diferentes sobre el término mencionado. Por un lado, algunos padres y docentes concordaron en que son estudiantes que presentan dificultad para aprender. Otras respuestas señalan que son estudiantes que pueden tener o no aprendizaje lento pero que presentan dificultad para comunicarse, desarrollar habilidades. Asimismo, señalan que estas dificultades pueden superadas en gran medida por medio de acompañamiento o asesoramiento.

Por otro lado, dentro de las respuestas recogidas en ésta sección, solo una docente nombró diagnósticos específicos que pueden estar considerados dentro del término en cuestión, siendo estos discapacidad

visual, física y autismo. A continuación, las respuestas de dos docentes, un padre de familia y el directivo:

Son niños un poco lentos para poder aprender, con discapacidad física, visual, autismo (HE 2.A.1.1)

Problemas para poder hablar, escribir, leer, para comunicarse (HE 6.A.1.1)

No necesariamente son los que aprenden lentamente (HE 8.4.A.1.1)

Son dificultades que con un acompañamiento o asesoramiento si se logra superar en gran parte (HE 7.A.1.1)

Esto evidencia la heterogeneidad de las concepciones de los participantes con respecto al término de discapacidad en el aprendizaje. Asimismo, es similar en ciertos aspectos a la concepción que tienen de educación inclusiva. Entonces, se puede considerar que aquellos estudiantes con discapacidad en el aprendizaje presentan características que demandan de un servicio educativo inclusivo y que los docentes, padres y directivos son conscientes de ello.

Así también, vemos que no comprende un diagnóstico en específico necesariamente, sino que puede ser concebido por una parte, como un limitante en general en el aprendizaje del estudiante que podría llegar a ser superado por medio de una atención adecuada. En ese sentido, también puede implicar la necesidad de adaptaciones con el fin de atender al estudiante según su diagnóstico, es decir, el acompañamiento debe buscar atender aquellas necesidades educativas que puede presentar el estudiante para lograr la inclusión en un aula regular.

La segunda subcategoría se refiere a la importancia de la educación inclusiva. Según los resultados obtenidos por medio de las entrevistas realizadas, los participantes en su totalidad consideran que la educación

inclusiva es importante principalmente debido al derecho a la educación y porque es necesaria para el desarrollo de autonomía y habilidades (aparentemente aspectos carentes en el grupo de estudiantes que enmarca la educación inclusiva). También un padre de familia señaló que es importante, pues es necesario reconocer las diferentes inteligencias o habilidades que pueden tener las personas. Sin embargo, otro docente señaló que es importante pero solo debería aplicarse en casos leves debido a la falta de preparación de los docentes para atender a esos estudiantes. Estas son las respuestas de un docente, dos padres y el directivo entrevistado:

Sí, claro, es un derecho, no por tener una discapacidad o limitación no vamos a dejar de estudiar (HE 8.3.A.2)

Sí, para que ellos en el futuro puedan desarrollarse de forma independiente, sean autónomos (HE 1. A.2)

Por supuesto, es importantísima pero en los casos leves, porque nosotros los profesores no hemos sido formados (HE 7.A.2)

Sí, es importante porque no todas las personas tenemos las mismas inteligencias o habilidades (HE 8.6.A.2)

Considerando lo expuesto, es posible afirmar que la mayoría de participantes considera que la educación inclusiva es importante debido a la necesidad de reconocimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje y a la atención que merecen recibir por su condición, aun considerando que los docentes no están precisamente preparados para brindarla de manera adecuada. Si bien los participantes en general reconocen la importancia de la educación inclusiva y mantienen una postura favorable hacia ella, son los docentes los que manifiestan su preocupación por la complejidad que representa la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular.

Por otro lado, la categoría específica de la subcategoría mencionada corresponde a la viabilidad de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario. Se considera el aporte de Heiman et al. (citado por Dev y Kumar, 2015), quienes señalan que “algunos docentes perciben que la inclusión traerá escasos beneficios a los estudiantes con discapacidad y consecuentemente se cuestionan las ventajas de la inclusión” (p.3). Asimismo, estudios realizados en distintos países evidencian que muchos docentes de aula regular rechazan a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje pues consideran que la inclusión de ellos afecta a la calidad educativa de los otros estudiantes en el aula (Vaz, et al., 2015).

Es decir, el rechazo por la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad responde a la complejidad de la tarea misma de atender a dos grupos de estudiantes, uno con discapacidad en el aprendizaje y otro considerado “regular”. Los docentes no consideran viable ésta propuesta pues consideran que los resultados de la inclusión educativa del grupo de estudiantes mencionado en un aula regular no son generalmente exitosos, ni para los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje ni para los otros estudiantes regulares.

Ello también se refleja en las respuestas de algunos participantes, específicamente docentes, quienes consideran que es viable si es que se procura un trabajo en equipo por parte de un especialista y un docente de aula regular. Asimismo, otros participantes señalan que sí están a favor de la inclusión pero deben contar con el apoyo de las familias, con un diagnóstico y con una cantidad moderada de estudiantes. Por el contrario, solo un docente consideró inviable la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en un aula regular debido a la mayor demanda de atención que éstos requieren. Otro participante incluso señaló que es viable porque el gobierno peruano lo determinó de esa manera. A continuación, algunas de sus respuestas:

Creo que sí podría darse si hay una especialista que atienda a esos niños y sea apoyo de la maestra y que trabajen en equipo (HE 1.A.2.1)

Sí, porque el gobierno lo ha determinado (HE 5.A.2.1).

Sí, pero depende del apoyo de los padres, de la familia (HE 8.1.A.2.1)

Yo creo que puede ser siempre y cuando tengan su evaluación (HE 8.5.A.2.1)

No siempre es posible. Los profesores a veces no saben cómo ayudar a esos niños con problemas de aprendizaje y si la familia no ayuda, no apoya (HE 8.7.A.2.1).

No se debería hacer, son niñitos que requieren más atención (HE 4.A.2.1)

En general, las respuestas expuestas apuntan a una posible viabilidad de la inclusión educativa del grupo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular de primaria con ciertas condiciones. Entre ellas se menciona el apoyo de las familias, especialistas, el contar con un diagnóstico y una cantidad reducida de estudiantes en el aula. Ello refleja que los participantes, tanto docentes, padres de familia y directivos, son conscientes que los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje pueden ser incluidos en un aula regular con ciertas condiciones básicas.

Sin embargo, estas respuestas también evidencian que aquellas condiciones necesarias para la inclusión no se brindan en el escenario de una escuela pública regular. Considerando lo expuesto, es posible señalar que el escenario escolar regular público no propicia las condiciones señaladas para una inclusión educativa exitosa, por lo que la viabilidad de la misma es improbable. En ese sentido, la inclusión educativa no es viable

solamente por el hecho de que esté normado por el gobierno, por el contrario, sólo se consideraría viable si las condiciones básicas señaladas se dieran en todas las escuelas peruanas, sobre todo aquellas de gestión pública.

Entonces, considerando lo señalado en los párrafos anteriores con respecto a la categoría de educación inclusiva, es posible señalar que los participantes presentan concepciones similares en su mayoría y que estas no son negativas. Asimismo, reconocen y relacionan el fin de la educación inclusiva con el término de discapacidad en el aprendizaje. Es decir, la educación inclusiva está dirigida a aquellos estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, trastornos o diagnósticos determinados que finalmente afectan su aprendizaje y requieren de mayor atención que otros estudiantes regulares, así como de apoyo por parte de sus familias y especialistas.

Asimismo, los resultados obtenidos demuestran que la educación inclusiva es importante, pues todos los estudiantes tienen derecho a la educación y que deben tener oportunidades para desarrollar sus habilidades de acuerdo a sus necesidades. Sin embargo, se comprueba que ésta no es viable en el escenario de una escuela pública regular, ya que los participantes mencionan que no se dan las condiciones mínimas para lograr una inclusión exitosa, que incluyen el apoyo y trabajo en equipo de docentes, especialistas y las familias de los mismos estudiantes.

Considerando lo señalado, es posible afirmar que el concepto de la educación inclusiva, su importancia y viabilidad sí afecta la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. La concepción que tengan de esta tarea de inclusión, se va a ver reflejada en su práctica pues ellos son conscientes que actualmente incluir con éxito a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular es sumamente improbable. Ello debido a que no se dan las condiciones necesarias e incluso afecta la educación que reciben otros estudiantes que no presentan esta condición.

El docente percibe esto como una falta de apoyo por parte de diversos agentes. Finalmente ellos mismos cuestionan la propuesta del gobierno en haber puesto en marcha una política que buscaba la inclusión educativa pero que no aseguraba las condiciones apropiadas para la misma. Los resultados expuestos reflejan el deseo del docente por atender a estos estudiantes, pero también evidencian su preocupación pues la magnitud y complejidad de la tarea puede superar el deseo de hacer posible la educación inclusiva.

1.2. Actitud docente (categoría B)

Tabla N°5. Categoría Actitud docente

| Categoría | Código | Subcategorías | Código | Categorías Específicas | Código |
|------------------|---------------|---------------------------------|---------------|-------------------------------|---------------|
| Actitud docente | (B) | Frente a la inclusión educativa | (B.1) | Importancia | (B.1.1) |

La segunda categoría comprende la actitud docente y presenta una subcategoría y una categoría específica. La subcategoría hace referencia a la actitud docente frente a la inclusión educativa y la categoría específica a la importancia de la misma.

La actitud docente frente a la inclusión educativa puede ser definida como aquella condición que refleja las creencias o preconcepciones que el docente tiene acerca de las personas con discapacidad en el aprendizaje y que son consideradas inclusive como una guía de comportamiento hacia ellas (Parasuram, 2006). Esta disposición se refleja en el lenguaje verbal y no verbal del docente y por consiguiente, en su práctica pedagógica. Considerando lo mencionado, los participantes brindaron sus respuestas sobre cómo debería ser la actitud de un docente que incluye a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular de primaria.

Sus respuestas señalan características específicas y variadas. Éstas contemplan que el docente que incluye a estudiantes con las características mencionadas debe ser paciente, tolerante, empático, sensible, afectuoso, cercano y aceptar y tratar igual a todos los estudiantes. Por otra parte, algunos participantes señalaron que los docentes que incluyen a estos estudiantes deben reflejar compromiso y aceptación hacia la inclusión educativa, a pesar de que ellos personalmente no se encuentren motivados a hacerlo. Por otro lado, un docente menciona que se debe reflejar una actitud positiva hacia el mismo estudiante y su familia, pues de otra manera no se obtiene el apoyo de la misma.

Así también, en la observación de sesiones de aprendizaje se contrastaron algunos de los resultados señalados, pues la docente 1 (HO 1 B.1) trató al estudiante con discapacidad como a los otros estudiantes. Sin embargo, la docente 2 (HO 2 B.1) no se comunicó o relacionó con él durante toda la sesión observada. Además, señalaba que ella no contaba con apoyo o preparación para poder atender al estudiante con discapacidad que incluía en su aula. A continuación se muestran algunas respuestas de docentes entrevistados y observados:

Empático, sensible, que se ponga en el lugar del niño, que sea más cercano, accesible, comunicativo para que pueda llegar a él y pueda desarrollar sus habilidades (HE 6.B.1)

De aceptación, darles cariño, tratarlos por igual, el trato es importante, no discriminarlo y ayudarlo de acuerdo a sus limitaciones. Si el docente tiene el conocimiento, le va a ser más fácil aceptar al niño (HE 3.B.1)

Lamentablemente tenemos que atenderlo, tener una actitud positiva hacia el niño y hacia los padres también para que te apoyen en casa. (HE 4.B.1)

No se comunica o se dirige al estudiante con discapacidad intelectual durante la sesión observada (HO 2 B.1).

Se dirige a todos los estudiantes de igual manera, sin evidenciar un trato diferente a un estudiante específico (HO 1 B.1).

Tal como se evidencia en las respuestas brindadas, los docentes consideran que la actitud de un docente que incluye a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular debe ser positiva, de aceptación, tolerancia, afectuosa, etc. Sin embargo, se percibe que los docentes no se encuentran motivados completamente a tener esta actitud pues reconocen que es una tarea sumamente compleja y que finalmente no depende únicamente de ellos hacerla viable o exitosa. Es evidente que los participantes manifiestan características que un docente debe tener para incluir a un estudiante y la mayoría corresponde a la aceptación y apoyo para con el mismo. Pese a ello, en las sesiones observadas no se evidencian todas aquellas características que mencionan.

En base a ello, es posible señalar que la concepción que tienen los docentes sobre la actitud que se debería mostrar cuando se incluye a estudiantes con discapacidad, no logra evidenciarse en la práctica diaria en las aulas de clase de una escuela pública regular. Ello posiblemente debido al escaso apoyo condicionado que perciben por parte de las familias de los estudiantes, directivos y especialistas. Por otra parte, puede ser debido a la falta de conocimiento que tienen los docentes para atender a los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Por lo tanto, si se desea que la actitud de un docente tenga las características mencionadas, es necesario que tenga conocimiento y apoyo por parte de diferentes agentes, sobre todo de la familia misma del estudiante.

En esa misma línea, es importante también señalar los resultados obtenidos de la categoría específica sobre la importancia de la actitud docente en este proceso de inclusión educativa. Cuando se hace referencia

a los motivos por los cuales la actitud docente es importante en el proceso de inclusión educativa, es necesario considerar que "las actitudes de un docente de aula regular frente a la educación inclusiva se consideran el punto central para incluir a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares" (Dukmak, 2013, p.2). Asimismo, Bhatnagar et al. citado por Bhatnagar y Das (2014) señalan que el elemento o variable más importante en el proceso inclusivo en un aula regular es el docente. Tanto sus pensamientos, como su actitud y sus acciones influyen en la calidad de la educación que los estudiantes reciben en el aula de clase. Los participantes concuerdan con los aportes de los autores mencionados y consideran que es importante la actitud docente por diferentes motivos. Éstas fueron las respuestas de algunos docentes entrevistados y un padre de familia:

Sí, porque justamente es el trato, el vínculo que tiene con el estudiante va a permitir que haya un progreso (HE 1.B.1.1)

Lógico, porque si no, no habría esa convicción de sacar adelante a ese niño (HE 2.B.1.1).

Sí claro, es cómo lo toma el profesor el ayudar a esos chicos con problemas de aprendizaje. Depende mucho de él si ese niño va a recibir ese apoyo que necesita (HE 8.1.B.1.1)

Se considera que una actitud favorable hacia la inclusión facilita el progreso del estudiante, proporciona convicción en el proceso inclusivo. También es considerado como un elemento determinante, pues permite que el estudiante con discapacidad en el aprendizaje pueda recibir el apoyo que necesita. En ese sentido y contrastando con el aporte de los autores mencionados, es posible afirmar que los participantes efectivamente reconocen la importancia de la actitud docente en el proceso inclusivo. Asimismo, consideran que el vínculo afectivo que el docente desarrolla con el estudiante favorece su progreso y que la actitud debe reflejar precisamente aquella predisposición que tiene el docente para apoyar al estudiante.

Entonces, se confirma la gran importancia de la actitud docente en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, ya que predispone e influye en la práctica docente. Ello repercute directamente en el aprendizaje del grupo de estudiantes mencionado e incluso en el de los demás estudiantes. Por otro lado, es preciso señalar que si bien es importante reconocer la importancia de la actitud docente en la inclusión educativa, es aún más importante buscar comprender el porqué de la misma. En otras palabras, analizar qué elementos influyen en esta actitud para intentar comprenderla.

1.3. Factores influyentes (categoría 3)

Tabla N°6 Categoría Factores Influyentes

| Categoría | Código | Subcategorías | Código | Categorías Específicas | Código |
|----------------------|---------------|----------------------|---------------|---|---------------|
| Factores Influyentes | (C) | Percepción docente | (C.1) | Factores identificados | (C.1.1) |
| | | Autoeficacia | (C.2) | Creencia personal docente sobre sus capacidades para la inclusión | (C.2.1) |
| | | | | Importancia | (C.2.2) |
| | | | | Experiencia inclusiva previa | (C.2.3) |
| | | Formación académica | (C.3) | Formación Inicial | (C.3.1) |
| | | | | Formación Continua | (C.3.2) |

| | | | | | |
|--|--|----------------------------|-------|-----------------------------------|---------|
| | | Sistema de apoyo escolar | (C.4) | Directivos | (C.4.1) |
| | | | | Recursos | (C.4.2) |
| | | | | Familias | (C.4.3) |
| | | Diagnóstico del estudiante | (C.5) | Importancia | (C.5.1) |
| | | | | Diagnósticos presentes en el aula | (C.5.2) |

La tercera y última categoría comprende los factores influyentes en la actitud docente frente a la inclusión educativa. Esta categoría presenta cinco subcategorías y por cada una de ellas, se desarrollan en promedio dos a tres categorías específicas.

Cabe resaltar que el análisis de los resultados en éste apartado se realizará a partir de las categorías específicas, puesto que incluyen factores específicos que influyen en la actitud docente y han sido corroborados mediante la aplicación de entrevistas y observaciones. La primera categoría específica corresponde a los factores identificados por los mismos participantes como aquellos que influyen en la actitud docente frente al proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

Según Ahmmed, Sharma y Deppeler (2012), existen diversos factores que influyen en la actitud docente cuando se pretende incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular de nivel primario. Estos incluyen los niveles de autoeficacia docente respecto a la inclusión educativa, el contacto y experiencia previa con personas con discapacidad, formación o preparación docente, el soporte percibido por parte de la escuela y de las familias, el diagnóstico del estudiante, entre otros. Los resultados de éste

primer apartado son variados. Sin embargo, hay concordancia en algunos de ellos según las respuestas de ciertos participantes:

Hay factores externos e internos. El apoyo de los padres, de la misma institución, porque como te repito, esto pienso que requiere de una capacitación especial, una preparación (HE 2.C.1.1).

Sería el que el papá no esté de acuerdo o no acepte que su niño tiene un problema o limitación. Si no hay apoyo de los padres, el docente no puede hacer mucho. Sigo pensando que si el docente no tiene conocimientos, va a seguir discriminando al niño. No se ha dado la preparación para el tema de la inclusión (HE 3.C.1.1)

El ambiente, un profesional preparado y el material (HE 6.C.1.1).

Indiferencia de los padres, de las autoridades mismas de la misma institución (HE 4.C.1.1)

Los resultados obtenidos según las entrevistas realizadas, reflejan que los padres, la escuela misma, el grado de conocimiento o preparación del docente y el material (recursos), son factores considerados como influyentes en la actitud docente frente al proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. En contraste con el aporte de los autores señalados, es posible afirmar que existen diversos factores que influyen en la actitud docente. Según los resultados obtenidos, es posible afirmar que éstos incluyen la formación académica, experiencia previa, el apoyo recibido por parte de las familias de aquellos estudiantes, por parte de la escuela misma e incluso los recursos que se puedan emplear.

Por otro lado, existen otros factores que si bien no han sido identificados directamente por los docentes y otros participantes por medio de las entrevistas, estos sí han sido reconocidos como influyentes en la actitud docente frente al proceso inclusivo educativo. Estos factores se desarrollarán en las siguientes categorías específicas.

La siguiente subcategoría es la autoeficacia docente, que incluye como categoría específica precisamente la creencia personal docente sobre sus capacidades para procurar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje.

Malinen et al. (2013) señalan que estudios realizados han demostrado que, a pesar de las intenciones de promover educación inclusiva en aulas regulares, el proceso de implementación no ha contado con un sistema de apoyo y preparación para los docentes. Ello ha propiciado que los docentes se enfrenten a situaciones inclusivas adversas que frecuentemente fracasan, por lo que creen que no son capaces de tener éxito en un proceso inclusivo educativo. Ello influye directamente en el nivel de autoeficacia del docente, pues si bien éste es consciente de la falta de recursos y en general de la ausencia de las condiciones básicas para asegurar la inclusión, su desempeño se ve limitado debido a su sentimiento de incapacidad para lograr el éxito ante la tarea señalada.

Las respuestas obtenidas de esta categoría específica concuerdan casi en su totalidad con el aporte teórico mencionado. La mayoría de participantes señalan que los docentes de primaria no se sienten preparados para incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. Sin embargo, un docente manifestó que se sentiría preparado si tuviera menos estudiantes en el aula y otro manifestó que sí se siente preparado pues ha investigado al respecto y ha tenido en años anteriores estudiantes con este perfil. A continuación, algunas de las respuestas brindadas por los docentes y un padre de familia:

La verdad es que no, porque yo necesito aprender más. Si es que yo no conozco o sea de que se trata, por ejemplo el autismo, ¿cómo debo tratar a un niño así? (HE 2.C.2.1).

No nos sentimos preparados. No hemos sido formadas con respecto a ese tema para ver esos casos de problemas de aprendizaje, de discapacidad (HE 6.C.2.1).

No están preparados miss. No los capacitan y los profesores no quieren a veces creo tampoco ir a esas capacitaciones. Al final los perjudicados son esos niños especiales (HE 8.9.C.2.1)

Me siento capaz si fuera uno o dos (HE 3.C.2.1)

Yo sí me siento preparada para recibir a niños con necesidades especiales en la medida en la que yo he investigado, porque yo he tenido casos el año pasado de niños con necesidades especiales (HE 5.C.2.1)

De acuerdo a los resultados presentados, es posible afirmar que la mayoría de docentes no se sienten preparados para incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje y que incluso los padres de familia son conscientes de ello. Sin embargo, también hay docentes que consideran que podrían desempeñar bien esta tarea de inclusión si hubiera menos niños en el aula. Ello debido a que han investigado sobre el tema y porque han tenido experiencias previas que les permiten afirmar que se sienten preparados. En ese sentido, se considera que los docentes con mayores niveles de autoeficacia tienen más probabilidades de sentir que fue apropiado incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular (Malinen, Savolainen y Xu, 2012).

Lo señalado se corrobora con el testimonio del docente 5 (HE 5.C.2.1) que manifiesta sentirse preparado para incluir a un estudiante con discapacidad, por lo tanto su nivel de autoeficacia es mayor ya que aparentemente tuvo éxito en el proceso inclusivo mencionado anteriormente y cree que es capaz de hacerlo de manera adecuada. Entonces, es posible señalar que la autoeficacia podría considerarse como un factor influyente en

la actitud docente frente al proceso de inclusión educativa y que depende mucho de la experiencia previa que ha tenido el docente (sea exitosa o no), así como de su preparación.

Estos resultados también se relacionan con los obtenidos de la segunda categoría específica que hace referencia a la importancia de la autoeficacia docente en el proceso de inclusión. Todos los participantes señalan que es importante que un docente se sienta preparado para incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. Las respuestas de la entrevista reflejan que se requiere de un alto nivel de autoeficacia frente al proceso de inclusión educativa para evitar cometer errores, discriminación o porque es una obligación recibir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. Estas fueron algunas de las respuestas de tres docentes entrevistados:

Sí, porque si yo no me empapado en el tema puedo cometer errores (HE 2.C.2.2)

Así es. ¿Qué pasa si el docente no se siente preparado? Lo excluye, lo discrimina y finalmente no hace nada por el niño (HE 3.C.2.2)

Ahora es una obligación, es una obligación que los docentes estemos preparados porque ya está la norma y tenemos que recibirlos (HE 5.C.2.2)

Considerando los hallazgos mencionados, es preciso señalar que al estar normada la inclusión educativa de estudiantes con ciertos diagnósticos asociados a la discapacidad en un aula regular, es muy posible que los docentes tengan que recibirlos y atenderlos. Por lo tanto, se evidencia preocupación por parte de los docentes pues no se sienten totalmente preparados para hacerlo. En ese sentido, debido a esta falta de dominio en la tarea propuesta, es posible que los docentes obtengan resultados negativos que afecten su desempeño profesional y que repercutan en la

educación que reciben los estudiantes con y sin discapacidad en el aprendizaje.

Entonces, se considera la autoeficacia como un factor influyente en la actitud docente, ya que refleja la concepción del docente de sus propias capacidades para incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje. Estas concepciones por lo general apuntan a la falta de preparación y pueden predisponer la práctica docente, ya que ellos mismos dudan y cuestionan su capacidad para lograr el éxito en la tarea inclusiva.

La siguiente categoría específica es la experiencia inclusiva previa. Tenorio (2011) señala la importancia de aquella experiencia o contacto previo con personas que tienen discapacidad y considera que es un factor que muchas veces marca la diferencia en la actitud y desempeño docente. La experiencia inclusiva previa sensibiliza y brinda conocimientos prácticos a los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Generalmente, los docentes no demuestran una imagen positiva de la inclusión educativa precisamente debido a sus escasas y poco exitosas experiencias previas, y por ello son conscientes del difícil reto que la inclusión es en sí misma.

Las respuestas obtenidas reflejan que casi todos los docentes participantes sí han tenido experiencias previas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad o sospechan que las han tenido pues nunca pudieron corroborar que los estudiantes tuvieran un diagnóstico que lo confirme (la llamada “población oculta”). A continuación, algunas de sus respuestas:

En mi caso por ejemplo de un niño que tenía problemas de audición, la familia estaba muy comprometida. Ellos me trajeron a su profesora para que me explique como yo debo tratar a ese niño. Entonces la familia ha sido un factor muy importante (HE 2.C.2.3)

El año pasado trabajé con un Asperger y los padres estaban muy comprometidos (HE 5.C.2.3)

Y he tenido una sola oportunidad en Trujillo con un niño que tenía problemas de pies valgo, retraso mental de dos años ocho meses, en un ojito no venía y en el otro veía el 40%. Me sentí impotente, ¿qué voy a hacer con él? Tenía 29 niños en el aula, incluyéndolo a él pero tenía un punto de apoyo, su tía. Por eso te digo, que si en casa te ayudan, te vas arriba. (HE 3.C.2.3).

Creo que he tenido sí, población oculta pero no sabíamos (HE 4.C.2.3).

Considerando los resultados expuestos, algunos docentes expresan de manera directa haber trabajado con estos niños y otros lo intuyen. En dos de los casos se obtuvo apoyo por parte de la familia y esto le brindó a la docente una imagen más positiva de la inclusión educativa y se llegó a considerar exitosa debido a ello. En ese sentido, si bien muchos docentes están a favor de la inclusión educativa y han tenido experiencias previas al respecto, no todas han sido exitosas o positivas por lo que no han contribuido a elevar sus niveles de autoeficacia. Si bien estas experiencias los han sensibilizado, también les han confirmado que la inclusión educativa requiere de ciertas condiciones, como ya se ha mencionado en apartados anteriores.

Por otra parte, la siguiente subcategoría es la formación académica docente. Ésta comprende la formación inicial y continua. En cuanto a formación académica inicial, Loreman, Sharma y Forlin (2013) sostienen que es posible que los docentes se sientan más preparados si es que se consideró la inclusión educativa dentro de su formación inicial. Esto debido a que ya contarían con conocimientos previos para procurar incluir de manera exitosa a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. La mayoría de las respuestas coinciden con el aporte y todos los participantes manifiestan que los docentes no se encuentran preparados

porque su formación inicial no contempló la educación inclusiva. Aquí se muestran las respuestas:

A mí no me han enseñado, cuando me han formado no me han enseñado. Si hubiera tenido me sentiría más preparada (HE 4.C.3.1).

Nunca, nunca llevamos eso. Si hubiera llevado cursos sobre el tema me hubiera sentido más preparada (HE 6.C.3.1)

No miss, los profesores no están capacitados y hasta ellos mismos dicen que no saben del tema (HE 8.2.C.3.1)

Considerando lo expuesto, la formación inicial de los docentes participantes no incluyó cursos de inclusión educativa. Ellos mismos consideran que de haber sido lo contrario, su desempeño sería mejor. Esto se relaciona también con los resultados obtenidos de la categoría específica de formación continua. En ese sentido, Tenorio (2011), señala que los docentes frecuentemente optan por formación continua con respecto a inclusión educativa porque en su formación inicial no tuvieron preparación en el tema. Por su parte, Sandoval (2008) también señala que estudios realizados demuestran que la mayoría de los docentes consideran que necesitan urgentemente más formación continua en estrategias de enseñanza-aprendizaje para poder diversificar sus métodos de enseñanza a las diferencias educativas de sus estudiantes.

Las respuestas de los participantes reflejan resultados similares a los estudios mencionados por los autores, ya que consideran que los docentes necesitan mayor preparación para poder brindar un servicio educativo de calidad a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. La mayoría de los docentes no ha tenido la oportunidad de llevar un curso sobre educación inclusiva. Sólo uno manifiesta que sí. Por su parte, los padres son conscientes de esta necesidad de preparación que reflejan los docentes y el directivo concuerda con ello de igual manera. En ese sentido, los

participantes reconocen que su falta de conocimiento y desarrollo de habilidades que favorezcan la inclusión se debe principalmente a la insuficiente formación inicial que tuvieron en ese tema. Ésta no contempla la educación inclusiva y han tenido a lo largo de los últimos años escasas o casi nulas oportunidades de educación continua respecto al tema mencionado.

A continuación, las respuestas de algunos docentes, el directivo y un padre de familia:

No, hasta ahora nada. Me gustaría conocer las diversas fases o tipos de discapacidad que hay, estrategias, cómo adaptar la currículo, que el Ministerio nos de material concreto, recursos para trabajar con los niños. (HE C.3.2).

Yo creo que no lo están, no los capacitan, no los apoyan. Si los profesores estuvieran capacitados, sería más probable creo que puedan llegar a esos chicos (HE 8.1.C.3.2)

Ellos manifiestan que no, pero ellos piden, ellos quieren aprender. El problema es que el CEBE que nos apoya, tiene muchas instituciones a su cargo y no les es posible también atendernos como ellos quisieran (HE 7.C.3.2)

No, pero me gustaría aprender sobre problemas de aprendizaje en general (HE 6.C.3.2)

Sí, he tenido los del estado y también otros. Me gustaría autismo, no los entiendo a esos niños (HE 2.C.3.2)

Evidentemente, es ahora una necesidad para el docente el optar por espacios de formación continua que le permitan incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje. Los docentes son conscientes de ello, al igual de los padres y el directivo. Éstas respuestas reflejan claramente la necesidad por parte de los docentes de aprender sobre estrategias,

problemas de aprendizaje y diagnósticos específicos relacionados a la discapacidad. Ellos reconocen que carecen de conocimientos y habilidades para incluir de manera exitosa a los estudiantes mencionados.

Esto también permite afirmar que la formación docente es clave en el proceso de inclusión y afecta directamente la actitud docente. Si los docentes son conscientes de esta falta de preparación, su actitud posiblemente no sea siempre positiva pues la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en un aula regular es un reto para el cual no se sienten preparados ya que demanda cierta preparación o formación académica que ellos no tienen.

Continuando con el análisis, la siguiente subcategoría comprende el sistema de apoyo escolar y está formada por tres categorías específicas: directivos, familias y recursos. Por ello, es preciso considerar también el aporte de Ahmmed, Sharma y Deppeler (2012), quienes señalan que el sistema de apoyo escolar implica el apoyo evidenciado también por parte de los directivos de la escuela, las familias de los estudiantes, los estudiantes (con o sin discapacidad en el aprendizaje) y los recursos que son proveídos principalmente al docente.

En cuanto al rol de los directivos específicamente, Gous, Eloff y Moen (2014) señalan que “[...] el liderazgo estratégico es esencial en la implementación de educación inclusiva en una escuela. Por lo tanto, los directores son importantes en la gestión del cambio de paradigma que es necesario para transformar las escuelas en ser inclusivas”. En ese sentido, se considera necesario que el director de la escuela se comprometa con el cambio de paradigma cuando se pretende incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares.

Por su parte, Valeo (2008) también señala que muchas veces los docentes sienten que los directivos no los apoyan. Ello se debe, generalmente, a la falta de preparación por parte de los directivos y también a que estos solo se encargan de sus funciones administrativas y descuidan

el área pedagógica. Concordando con lo señalado, los resultados de las entrevistas reflejan efectivamente que no siempre los docentes perciben apoyo por parte del directivo. Otros docentes por el contrario, sí manifiestan haber sentido y recibido el apoyo por parte del directivo aunque no siempre de manera significativa por diversas razones. Estas fueron sus respuestas:

No, porque como ella es de secundaria, ignora totalmente de lo que se trata y me dice hazlo tú nomás, yo normal lo firmo como un compromiso, como un saludo a la bandera, me gustaría que fuera distinto. En primaria como sabes, son poquísimos los casos de los chicos inclusivos (HE 2.C.4.1)

Sí, sí ha habido un apoyo directo por parte de ellas, inclusive la directora hizo una réplica dentro de las charlas que nos da sobre educación inclusiva con la del SAANEE (HE 5.C.4.1).

Cuando yo ingreso a las aulas, estoy pendiente de la atención que se les está dando a los estudiantes ya identificados, que ya están en nuestra población. Si hay algo que observar, algo que mejorar, lo hacemos en la retroalimentación y si hay algo que resaltar lo destacamos también como una experiencia exitosa, porque acá hay profesores que tienen muy buenas prácticas en ese aspecto.

Bueno en lo que se refiere a adaptaciones curriculares también, porque yo recibo la planificación curricular, yo las reviso y me percato de que se estén realizando estas adaptaciones curriculares y cuando no las veo, oriento en ese sentido porque a nosotros el SAANEE también nos asesora en este aspecto (HE 8.C.4.1).

En el caso de la escuela en la que se realizó la presente investigación, los docentes no perciben en su totalidad que el directivo les brinde apoyo significativo. Por su parte, el directivo manifiesta algunas maneras en las que evidencia su apoyo a los docentes. Sea por medio del acompañamiento en

las sesiones de clase o en la revisión de las adaptaciones curriculares. Por otro lado, cabe resaltar que uno de los docentes señaló que el directivo puede no demostrar de manera significativa su apoyo dado que en primaria hay menos casos de estudiantes con discapacidad a comparación del nivel secundario.

Considerando lo expuesto, es posible señalar que efectivamente en una escuela regular pública, es necesario contar con un líder inclusivo que apoye y sostenga la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Los docentes son conscientes de ello al igual que los directivos. Sin embargo, en la práctica se evidencia que ese apoyo no siempre es percibido y que hay un deseo por el trabajo en conjunto a fin de brindar una atención educativa de calidad a todos los estudiantes. En ese sentido, es el directivo quien debe ser el punto de apoyo del docente en la escuela y debe procurar acompañarlo de manera perenne en este proceso, con el fin de intentar lograr una inclusión educativa exitosa. Ésta percepción de apoyo o soporte, influye de manera directa en la actitud docente ya que para lograr la inclusión educativa se requiere de ciertas condiciones como se viene mencionando. Entre ellas también, contar con el apoyo de los directivos.

La siguiente categoría específica está relacionada al rol de las familias en el proceso de inclusión educativa. En ese sentido, Loreman (2007) señala que el grupo más importante en la comunidad educativa es la familia. Es el principal aliado del docente, sobre todo en el proceso de inclusión educativa. Por medio del trabajo en equipo entre los docentes y las familias, el proceso puede ser llevado a cabo de acuerdo con las necesidades específicas del estudiante y procurar incluirlo de manera exitosa. Sin el apoyo de las familias, la posibilidad de lograr una inclusión exitosa es casi nula en la mayoría de los casos. Las respuestas de los participantes concuerdan con el aporte del autor y evidencian a su vez una gran preocupación. Ello se debe a que de acuerdo a sus experiencias, es sumamente improbable obtener el apoyo por

parte de las familias en el proceso inclusivo educativo. A continuación, algunas respuestas de docentes, el directivo y un padre de familia:

Apoyo de padres de familia es el más mínimo. Los padres no apoyan, cuando se les deriva para un informe psicológico, no lo llevan (HE 4.C.4.2).

Son pocos los padres que brindan el diagnóstico y asumen. Uno acude al primer lugar que es el hogar y no obtiene una respuesta favorable, se siente desmotivado (HE 7.C.4.2)

La mayoría de los padres no apoyan a sus propios hijos. Eso tampoco ayuda a que la profesora apoye a ese niño o a esos niños (HE 8.2.C.4.2)

Sí, cuando incluí a los Asperger, las dos familias estaban muy comprometidas con lo que sus hijos tenían (HE.5.C.4.2).

Estas respuestas reflejan la preocupación e incluso desmotivación por parte la mayoría los docentes al no tener siempre el apoyo de las familias de los estudiantes que se pretende incluir. Contrastando con la teoría expuesta, si los docentes no perciben apoyo por parte de la familia del estudiante, el progreso de éste se ve afectado directamente y no se propician las condiciones para que se logre una inclusión exitosa.

Ello repercute directamente en la actitud docente. Tal como señalan en una de las respuestas los docentes, el sentimiento de desmotivación es evidente y puede ser una barrera en el proceso mencionado. El escaso o nulo apoyo que brindan las familias muchas veces responde a la misma frustración que estas sienten, así como al miedo o desconocimiento que tienen sobre la condición de su hijo. A continuación, un padre de familia lo manifiesta en la entrevista grupal aplicada:

No, porque los padres no saben ni ellos mismos qué hacer y hasta se pueden asustar cuando les dicen que los lleven al psicólogo o piensan mal y piensan que están enfermos (HE 8.12.C.4.2).

Entonces, si se pretende incluir a un estudiante con discapacidad en un aula regular, es necesario que el apoyo de los padres sea percibido por el docente a fin de lograr un trabajo en equipo y propiciar una inclusión educativa exitosa.

La última categoría específica comprende los recursos que pueden ser empleados dentro del proceso inclusivo. De acuerdo a Avramidis y Norwich (citados por Varcoe y Boyle, 2014), los recursos se consideran como parte del sistema de apoyo escolar y se pueden dividir o clasificar en dos categorías: físicos (como material didáctico diversificado, infraestructura adecuada) y humanos (como especialistas).

Asimismo, para esta investigación también se están considerado recursos mixtos como el currículo y la tecnología. En cuanto a los resultados obtenidos por medio de las entrevistas, los participantes manifestaron que si bien los recursos son necesarios e importantes pues son medios para atender a los estudiantes con discapacidad, lamentablemente son inexistentes en una escuela pública regular. Ello fue corroborado también en las observaciones de sesiones de aprendizaje, en la que no se evidenció el uso de recursos que respondan o busquen atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Estos fueron algunos de los hallazgos:

No hay recursos para trabajar con esos chicos. Bueno fuera que hubieran aulas para ellos, con materiales y cosas que ellos necesiten según lo que tengan (HE 8.6.C.4.3)

No hay las condiciones adecuadas. Faltan materiales, espacios adecuados para esos niños (HE 4.C.4.3)

El material que se emplea es el mismo que para los otros niños. Cada docente tiene que ingeniarse para poder atenderlos (HE 5.C.4.3.)

No se evidencian adaptaciones curriculares en la programación curricular de la sesión (HO 1 y 2.C.4.3)

No se evidencian estrategias o materiales diversificados para el estudiante con discapacidad intelectual (HO 1 y 2 C.4.3).)

No se evidencia por parte de ningún especialista. La docente manifiesta que la docente del SAANEE viene a veces una vez a la semana y eventualmente apoya al estudiante con discapacidad intelectual de manera poco efectiva (HO 1 y 2 C.4.3).

Considerando lo expuesto, es posible afirmar que en una escuela pública regular no se encuentran los recursos necesarios que permiten una correcta atención a los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. De acuerdo a las respuestas de los mismos participantes, no se evidencian recursos de ningún tipo y los docentes son conscientes de ello. La falta de recursos desmotiva evidentemente al docente y por consiguiente, influye negativamente en su actitud frente a la inclusión educativa. Por lo tanto, es preciso considerar que si no se cuentan con recursos en las escuelas, la posibilidad de lograr la inclusión educativa es bastante improbable.

Finalmente, la última subcategoría es la de diagnóstico, la cual comprende dos categorías específicas que son diagnósticos presentes en el aula e importancia. Respecto a la primera categoría específica, se considera que el diagnóstico del estudiante puede ser un elemento muy importante dentro del proceso de inclusión educativa. A su vez, éste puede ser sumamente variado y complejo. De acuerdo a estudios realizados por Dukmak (2013), los diagnósticos más frecuentes encontrados en escuelas regulares son la discapacidad intelectual, sensorial y física, los trastornos de

conducta, autismo, enfermedades crónicas, trastornos específicos de aprendizaje y trastornos de lenguaje.

Los docentes participantes señalan que actualmente no todos incluyen en sus aulas estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Únicamente dos de ellos incluyen a dos estudiantes con discapacidad intelectual respectivamente en sus aulas y reciben apoyo por parte del SAANEE. Ello debido a que ambos estudiantes presentan diagnósticos que son atendidos por los especialistas de ésta entidad. Otras docentes manifiestan que tienen estudiantes que presentan dificultades o problemas de aprendizaje e incluso TDAH (trastorno de déficit de atención e hiperactividad). Sin embargo, debido a que el Ministerio de Educación no considera estos diagnósticos dentro de la población estudiantil atendida por el SAANE, no reciben apoyo alguno por parte de especialistas.

Tanto docentes, familias y directivos, son conscientes que existen diversos diagnósticos que pueden presentar los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Sin embargo, no todos recibirán atención por parte del SAANEE ya que no se reconoce dentro del rubro de “necesidades educativas asociadas a la discapacidad”. Incluso algunos también manifiestan sus sospechas sobre posibles diagnósticos de algunos estudiantes que están en sus aulas. Éstos lamentablemente hasta el momento no han podido ser corroborados por medio de una evaluación y un informe psicopedagógico. A continuación, algunas de las respuestas:

Por el SAANEE uno, pero tenemos niños con TDAH, discapacidad intelectual, falta de atención, problemas de lenguaje y una que no sé qué tiene pero algo tiene, puede ser fronteriza (HE.3.C.5.1)

Uno, que tiene discapacidad intelectual en grado leve. Pero debe haber más según la señorita del SAANEE, pero los padres no apoyan y no aceptan (HE 4.C.5.11)

No cuento con estudiantes que se incluyen en el SAANEE. Tengo estudiantes con problemas de atención (HE 2.C.5.1)

Sí, sí tengo cuatro que tienen una dificultad, que necesitan más apoyo. Por más que se ha hablado con los padres, aún estamos a la espera del informe, a estas alturas del año (setiembre) (HE 1.C.5.1).

Lo que más se está dando son los casos de Asperger, discapacidad visual y retardo mental leve (HE 7.C.5.1).

El TDAH pues miss, ahora hay muchos niños así o los de lento aprendizaje (HE 8.2.C.5.1)

En base a las respuestas señaladas, es posible afirmar que existen estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de primaria. No todos los diagnósticos son atendidos por el SAANEE y los participantes son conscientes de que los diagnósticos son variados y algunos aún no son confirmados debido a que no se cuenta con un informe psicopedagógico que lo compruebe.

Los diagnósticos en el aula influyen en la actitud docente, pues cada uno presenta características diferentes que el docente debe buscar atender. Esto por lo general, representa un gran reto para los docentes debido a la complejidad del mismo diagnóstico y a la falta de apoyo por parte de la familia y especialistas. En ese sentido, se confirma que el docente percibe que cada diagnóstico es diferente y reconoce que requieren de atención especializada y apoyo por parte de la familia.

Así también, la categoría específica que hace referencia a la importancia del diagnóstico, evidencia resultados que se relacionan con lo señalado en el párrafo anterior. Los autores mencionados también consideran que el diagnóstico es un elemento clave y se considera como el punto de partida en el proceso inclusivo. Sin embargo, muchas veces puede

ser el primer obstáculo con el que se encuentren los docentes, padres u otros miembros de la comunidad educativa.

Es por ello necesario que los docentes y demás agentes implicados tengan conocimiento del mismo y se sensibilice a la comunidad, a fin de poder acceder a una evaluación psicopedagógica. Todas las respuestas obtenidas en esta sección reflejan la importancia del diagnóstico. Sin embargo, reconocen que también representa un desafío pues obtener uno veraz no es el común denominador en este tipo de situaciones. A continuación, algunas respuestas:

Básico, número uno. Así puedes saber cómo ayudar al niño y tiene que ser personalizado (HE 3.C.5.2)

Sí claro, sino como sabes que tiene el niño, que problema tiene y cómo ayudarlo (HE 8.3.C.5.2).

Es muy importante siempre y cuando sea veraz. A veces te dan informes que no son (HE 4.C.5.2)

Tal como se evidencia en las respuestas, el diagnóstico es un elemento crucial en este proceso. Por ello, es necesario que éste sea veraz y que pueda guiar al docente en el proceso de inclusión educativa. Muchas veces el mismo docente percibe al diagnóstico como un obstáculo debido a que los padres pueden manipularlo. Ello sucede con frecuencia ya que no reconocen la condición de su hijo y desean evitar la discriminación.

Los docentes y padres de familia sostienen que el diagnóstico es un elemento clave y básico. Asimismo, consideran que sin este, no se puede proceder a un trabajo de equipo efectivo que permita lograr un proceso inclusivo exitoso. El tener que exigir a los padres de familia un diagnóstico muchas veces genera en el docente desánimo pues la respuesta de las mismas familias por lo general es negativa. En consecuencia, son las mismas

familias las que terminan afectando la calidad educativa que recibe su hijo según sus necesidades educativas específicas.

Finalmente, es posible señalar que los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación validan los objetivos planteados. Se logró identificar los principales factores que influencia en la actitud docente y se ha descrito como cada uno de ellos influye de manera particular en la misma. Definitivamente hay algunos factores que son considerados más importantes o influyentes que otros, como el apoyo por parte de los padres, la formación docente sobre todo la inicial, el contar con recursos que permitan atender de manera adecuada al estudiante con discapacidad en el aprendizaje y el diagnóstico del mismo.

Los factores mencionados son considerados los más relevantes para los participantes, pues ven un efecto directo en la actitud docente y por consiguiente, en la práctica educativa misma. Es importante procurar entender y analizar cómo estos factores influyen en la actitud docente para poder comprender que el éxito de la inclusión educativa no depende únicamente del docente, sino que compete a más agentes y requiere de condiciones básicas si se pretende brindar un servicio educativo de calidad para todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

En conclusión, se ha logrado el análisis de aquellos factores que propician la inclusión educativa y que a su vez influyen en la actitud docente y afectan directamente su práctica pedagógica en el escenario de una escuela regular pública.

En primer lugar, los principales factores identificados como influyentes son la formación académica (inicial y continua), el sistema de apoyo escolar y el grado de autoeficacia docente (en ese orden). Si bien los factores mencionados fueron considerados por los participantes como los más influyentes e importantes, el diagnóstico del estudiante y el mismo concepto de educación inclusiva y de

discapacidad en el aprendizaje que tienen los docentes, fueron también relevantes dentro del estudio aunque en un menor grado. Entonces, es posible concluir que existen diversos factores que influyen en la actitud docente, sin embargo algunos influyen y resaltan más que otros.

En ese sentido, se concluye que la formación académica es quizás el factor más influyente, seguido del sistema de apoyo escolar y la autoeficacia docente. Cada uno de los factores mencionados influye de manera particular en la actitud docente. Sin embargo, todos finalmente conllevan a que los docentes, padres y directivos perciban que existe de falta de preparación y apoyo por parte del sistema educativo peruano.

A pesar de ello, la educación inclusiva no es considerada en sí misma de manera negativa por los docentes, familias o directivos. Los docentes consideran que ésta se dirige a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje y/o problemas de aprendizaje y que estos requieren precisamente de una atención especializada para la cual ellos no están debidamente preparados. Incluso señalan que el resto de la comunidad educativa tampoco lo está. Es por ello que las opiniones negativas recogidas respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje apuntan a la falta de condiciones básicas que se requieren para lograr un proceso inclusivo educativo exitoso en el escenario de una escuela pública regular, específicamente en el nivel primario.

Finalmente se concluye que los factores mencionados son considerados también como aquellas condiciones básicas que permiten lograr la inclusión educativa en el nivel primario de una escuela regular. El contar con una preparación académica adecuada, tener apoyo por parte de la familia y la escuela, así como el grado de autoeficacia de los mismos docentes, son elementos que se convierten en precisamente aquellas condiciones necesarias para llevar a cabo un proceso inclusivo educativo exitoso. Los participantes mencionaron a lo largo de las entrevistas realizadas que ningún agente parece apoyar y sostener debidamente el proceso de inclusión educativa en el escenario mencionado, ni los padres, directivos o los docentes. Ello debido precisamente

a falta de preparación y apoyo que ellos perciben por parte del sistema educativo peruano, quién determinó una normativa pública sin antes haber considerado el estado de preparación de los diferentes agentes que intervienen en este proceso.

RECOMENDACIONES

En primer lugar, se recomienda que se profundice en el análisis de la influencia de la formación académica docente, sobre todo la inicial. La inclusión educativa representa un desafío actual para el docente de nivel primario pues tiene que atender a un grupo de estudiantes con necesidades educativas específicas. Los docentes no cuentan con conocimientos y capacidades específicas que les permitan brindar una atención adecuada a los estudiantes mencionados debido a que su formación inicial estaba dirigida a educación básica regular y no a educación básica especial. Por lo tanto, se propone la necesidad de analizar la viabilidad, pertinencia, eficacia y calidad educativa de aquellos cursos de educación inclusiva y/o semejantes, que se incluyan o consideren en los planes de estudio de los centros de formación docente que ofrecen la carrera de educación primaria.

En segundo lugar, se sugiere para posteriores investigaciones la identificación y el análisis de aquellos elementos que conforman las condiciones básicas para la inclusión educativa en un escenario escolar regular. Asimismo, comprobar si estos elementos se encuentran dentro del escenario de la escuela pública peruana, que tiene normada la inclusión educativa de estudiantes con “necesidades educativas asociadas a la discapacidad”.

Finalmente, se sugiere también analizar la gestión de recursos que permiten la inclusión educativa en escuelas de educación básica regular de gestión pública. Ello debido a que en las escuelas públicas está normada la inclusión de estudiantes con “necesidades educativas asociadas a la discapacidad” pero no se disponen de recursos para la atención de los mismos. Dentro de ese estudio se consideraría específicamente el material didáctico para cada diagnóstico atendido de acuerdo a la normativa establecida (discapacidad intelectual, síndrome de Down, Trastorno espectro autista, discapacidad física y sensorial en grados leve y moderado).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre-García, Juan Carlos y Jaramillo-Echeverri, Luis Guillermo. (2012). "Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.2 (8), pp. 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Ahmed, M., Sharma, U., Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ali, M., Mustapha, R., Jelas, Z. (2006). An empirical study on teachers perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education* (21) 3. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843618.pdf>
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007): The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* (22) 4. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education* (17) 2. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bhatnagar, N., Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*. 7 (2). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085257>

- Boer, A., Pijl, S. and Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature'. *European Journal of Special Needs Education* (25) 2. DOI: 10.1080/08856251003658694
- British Institute of Learning Disabilities (1998). *Definitions of learning disability and learning difficulties*. Recuperado de www.bild.org.uk/EasySiteWeb/GatewayLink.aspx?allId=3961
- Chimhenga, S. (2017). The teacher's perceptions in assisting learners with learning disabilities through Performance LAG Address Programme (PLAP) in schools of Zimbabwe. *Global Journal of Advanced Research*, (4), 130-135. Recuperado de <http://gjar.org/publishpaper/vol4issue3/d687r69.pdf>
- Chmilar, L. (2009). Perspectives on Inclusion: Students with LD, their Parents, and their Teachers. *Exceptionality Education International* (19) 1. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=eei>
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 43–54. <https://doi.org/10.1177/0022219416678408>
- De Miguel Díaz, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.226611>
- Dev, S., y Kumar, J. (2015). Teacher's Perception towards Integration of Learning Disabled Students into Regular Class Room – A Study in Dubai & Abu Dhabi Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, p. 605-611. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.079>

- Dukmak, S. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 9(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Samir_Dukmak/publication/272748089_Regular_Classroom_Teachers'_Attitudes_towards_Including_Students_with_Disabilities_in_the_Regular_Classroom_in_the_United_Arab_Emirates/links/54ed73a20cf27fbfd7724fda.pdf
- Fiuza, M. y Fernández M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo Manual didáctico*, Juan Ignacio Luca de Tena, España: Ediciones Pirámide. Recuperado de <https://mmhaler.files.wordpress.com/2012/08/fuiza-y-fernandez-dificultades-de-aprendizaje-y-trastornos-del-desarrollo.pdf>
- Fletcher, J. et al. (2007). *Learning Disabilities From Identification to intervention*, New York, Estados Unidos, p.9-27.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garuño, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Investigación Administrativa*. *Investigación Administrativa* (90). Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/InvestigacionAdministrativa/2002/vol31/no90/2.pdf>
- Gearheart, B. (1985). *Incapacidad para el aprendizaje Estrategias Educativas*, México D.F, México., p.2-20.

Gous, J., Eloff, I y Moen, M. (2014) How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education* (18)5. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.802024>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*, México, México D.F, Mc Graw Hill. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

ño Daza, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93 - 110. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>

Lerner, J. (1997). *Learning disabilities Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*, New York, Estados Unidos, p.4-31.

Learning Disabilities Association of Canada (2015). Official Definition of Learning Disabilities. Canadá: Idac *Learning Disabilities Association of Canada*. Recuperado de <https://www.ldac-acta.ca/official-definition-of-learning-disabilities/>

López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(2). p. 98-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773184.pdf>

- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling* (3) 2. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847475.pdf>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? *A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Kakabaraee, K., Arjmandnia, A., y Afrooz, G. (2012). The Study of Awareness and Capability of Primary School Teachers in Identifying Students with Learning Disability in the Province of Kermanshah. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 46, 2615-2619. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.534>
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., Wondimu, A. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69. 1430 – 1436. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055425>.
- Ley N°28044. *Ley general de educación, Perú, 14 de Abril del 2003*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Malak, S. (2013). Inclusive Education Reform in Bangladesh: Pre-Service Teachers' Responses to Include Students with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *International Journal of Instruction* (6) 1. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085386>
- Malinen, O., Savolainen, H. y Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*.

28. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001569>

Malinen et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*.33. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000267>

Marí, R., Rosa, M.B., Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*. Recuperado de <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/download/643/622>

Ministerio de Educación del Perú y Foro Educativo (2009). La inclusión en la educación Cómo hacerla realidad. Recuperado de https://www.oei.es/historico/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf

National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). Learning Disabilities: Issues on Definition. Estados Unidos: *American Speech-Language-Hearing Association*. Recuperado de <https://www.asha.org/policy/RP1991-00209/>

Ocloo, M. & Subbey, M. (2008). Perception of basic education school teachers towards inclusive education in the Hohoe District of Ghana. *International Journal of Inclusive Education*. 12 (5-6). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13603110802377680>

National Health Service (s.f). Overview Learning disabilities. Reino Unido: *NHS*. Recuperado de <https://www.nhs.uk/conditions/learning-disabilities/>

Parasuram, K. (2006) Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India, *Disability & Society*, 21:3, 231-242. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>

- Poon-McBrayer, K. & Wong, P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review* (35). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273851152_Inclusive_education_services_for_children_and_youth_with_disabilities_Values_roles_and_challenges_of_school_leaders
- Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU del 21 de diciembre del 2018. *Norma Técnica "Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas de Educación Básica"*. Recuperado de <http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones-para-el-desarrollo-del-a%C3%B1o-escolar-2019-en-Instituciones-Educativas-y-Programas-Educativos-de-la-Educaci%C3%B3n-B%C3%A1sica.pdf>
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos* (11). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039453.pdf>
- Sharma,U., Shaukat, S. & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs* (15) 2. Recuperado de doi: 10.1111/1471-3802.12071
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1735/173520953014.pdf
- Unesco (2016). XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica Educación Especial e Inclusión Educativa. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>

- Unianu, E. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33. 900 – 904. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812002601>
- Unidad de Medición de Calidad de los Aprendizajes y Ministerio de Educación (2017). *Guía para asegurar la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las evaluaciones estandarizadas de logros de aprendizaje*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Gu%C3%ADa-para-el-registro-NEE.pdf>
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: teacher and administrator views. *International Journal of Special Education* (23) 2. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ814394>
- Varcoe, L. & Boyle, C. (2014) Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education, *Educational Psychology*, 34:3, 323-337. DOI: 10.1080/01443410.2013.785061
- Vaz S., et al. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* 10(8). Recuperado de doi:10.1371/journal.pone.0137002
- Westwood, P. y Graham, L. (2003). INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, (8) 1. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10..../19404150309546718>
- Xu, Y., Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education. *The School Community Journal* (18) 2. Recuperado de www.adi.org/journal/fw08/XuFillerFall2008.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Guión de entrevista semi estructurada dirigido a docentes

- Información General:
 - Tiempo de servicio:
 - Experiencia en aulas inclusivas:

a. Educación inclusiva

i. Conceptualización:

- ¿Qué es para usted educación inclusiva?
- ¿Qué entiende usted por discapacidad en el aprendizaje?
Mencione ejemplos.

ii. Importancia:

- ¿Considera usted que es importante la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Considera usted que es posible incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario? ¿Por qué?

b. Actitud docente

i. Conceptualización

- ¿Qué actitud considera usted debe mostrar el docente frente al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares en el nivel de primaria?

ii. Importancia

- ¿Considera usted que la actitud docente es un elemento importante en el proceso de inclusión educativa? ¿Por qué?

- ¿Cuáles son las características que debe tener un docente inclusivo?

c. Factores influyentes

¿Cuáles considera usted que son los principales factores que influyen en el proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares?

i. Autoeficacia docente

- ¿Se siente preparado para poder incluir de manera exitosa a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en su aula? ¿Por qué?
- ¿Considera que es importante que un docente se sienta preparado para incluir a un estudiante con discapacidad en un aula regular? ¿Por qué?
- ¿Qué estrategias le han facilitado la inclusión de niños con discapacidad?

iii. Formación docente

1. Inicial:

- Dentro de su formación inicial como docente, ¿llevó cursos sobre inclusión educativa? ¿considera que estos le permitieron incluir de manera exitosa a los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje? **Por favor nómbralos y explique brevemente.**
- ¿Considera que estos le permitieron incluir de manera exitosa a los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje? ¿Por qué?

2. Continua:

- ¿Ha asistido a cursos, talleres, charlas u otros espacios de formación continua donde se aborden estrategias que permitan la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad? **Por favor nómbralos y explique brevemente.**
- ¿Cuáles son las temáticas de inclusión que más le interesaría estudiar?

iv. Sistema de apoyo escolar

- ¿Considera que la escuela tiene un sistema de apoyo para atender la inclusión educativa? ¿Por qué? Mencione ejemplos.
- ¿Cuenta con el apoyo de las familias de los estudiantes con discapacidad? ¿Por qué? Mencione ejemplos.
- ¿Cuentan con el apoyo del equipo directivo? Mencione ejemplos.
- ¿Considera que la escuela cuenta con recursos (como material didáctico concreto, apoyo de instituciones que sostienen en el proceso inclusivo, infraestructura adecuada, entre otros) para incluir de manera exitosa a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario? ¿Por qué?
- ¿Considera que existen recursos indispensables para procurar un proceso inclusivo exitoso? **¿Cuáles serían? ¿Por qué?**
- En su experiencia, ¿qué tipos de apoyo necesitan los niños para favorecer el proceso de su inclusión educativa?
- ¿Conoce prácticas educativas inclusivas que puedan replicarse en su aula? **Podría describirlas, por favor.**

v. Diagnóstico

- ¿Cuántos estudiantes con discapacidad actualmente son parte de su aula y cuáles son sus diagnósticos? ¿Conoce los diagnósticos? Si es el caso, me podría indicar cuáles, por favor.
- ¿Considera que el diagnóstico de los estudiantes con discapacidad es un factor determinante en el proceso inclusivo educativo? ¿Por qué?



Anexo 2

Guión de entrevista semi estructurada dirigido a directivos de una I.E

Adaptado de Poon-McBrayer & Wong (2013)

Poon-McBrayer, K. & Wong, P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review* (35). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/.../S0190740913002259>

a. Educación inclusiva

ii. Conceptualización:

- ¿Qué es para usted educación inclusiva?
- ¿Qué entiende por discapacidad en el aprendizaje? Mencione ejemplos.

iii. Importancia:

- ¿Considera que es importante la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Considera que es posible incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los protocolos que emplean para incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en la escuela?

b. Actitud docente

i. Importancia

- ¿Considera que la actitud docente es un elemento importante en el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario? ¿Por qué?

ii. Conceptualización

- ¿Cómo considera que debe ser la actitud docente frente al proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario?

c. Factores influyentes

i. Autoeficacia docente

- ¿Considera que los docentes de esta escuela están preparados para incluir de manera exitosa a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en sus aulas? ¿Por qué? Mencione ejemplos o situaciones concretas.
- ¿Se reconoce a los docentes con mejores prácticas en educación inclusiva? Si su respuesta es afirmativa indique de qué manera se realiza este reconocimiento.

ii. Formación docente

- ¿Los docentes que incluyen estudiantes con discapacidad en el aprendizaje cuentan con formación inicial y/o continua sobre educación inclusiva o problemas de aprendizaje?
- ¿La Institución educativa promueve espacios de formación a docentes sobre temas de educación inclusiva? Si la respuesta es afirmativa, indique de qué manera se promueven estos espacios.

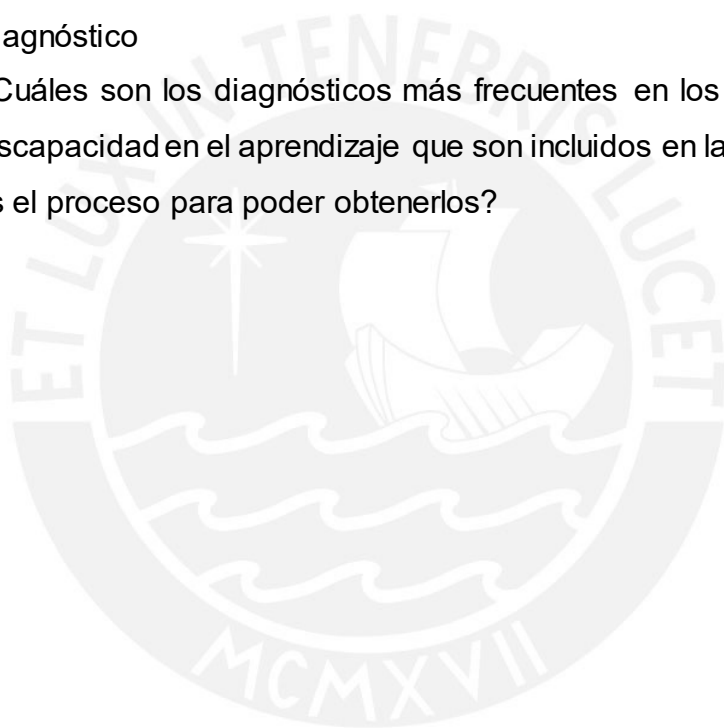
iii. Sistema de apoyo escolar

- ¿Cuentan con políticas de inclusión educativa? ¿Cuáles son y cómo se practican o evidencian y cómo se formulan?
- ¿Reciben apoyo por parte de instituciones estatales como SANEE u otro programa del Ministerio de Educación?
- ¿Cómo brindan su apoyo a los docentes que incluyen a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en sus aulas regulares?

- ¿Propician espacios de formación para docentes con respecto a la inclusión educativa? Mencione ejemplos
- ¿Considera que los padres de familia apoyan a los docentes que incluyen estudiantes con discapacidad en el aprendizaje? ¿Por qué? Mencione ejemplos.
- ¿Considera que la escuela cuenta con recursos necesarios para incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares en nivel primario? ¿Por qué? Mencione ejemplos.

iv. Diagnóstico

- ¿Cuáles son los diagnósticos más frecuentes en los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje que son incluidos en la escuela? ¿Cuál es el proceso para poder obtenerlos?



Anexo 3

Guión de entrevista dirigido a padres de familia

a. Educación inclusiva

i. Conceptualización

- ¿Qué es para ustedes educación inclusiva?
- ¿Qué entienden por discapacidad en el aprendizaje?

ii. Importancia

- ¿Consideran que es importante la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Consideran que es posible incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario? ¿Por qué?

b. Actitud docente

i. Importancia

- ¿Consideran que la actitud docente es un elemento importante en el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en aulas regulares del nivel primario?

ii. Conceptualización

- ¿Cómo consideran que debe ser la actitud docente frente al proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario?

c. Factores influyentes

i. Autoeficacia docente

- ¿Consideran que los docentes de esta escuela se encuentran preparados para incluir de manera exitosa a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en sus aulas? ¿Por qué?

ii. Formación docente

- ¿Consideran que los docentes que incluyen a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en el nivel primario cuentan con formación en educación inclusiva? ¿Por qué?

iii. Sistema de apoyo escolar

- ¿Consideran que la escuela brinda apoyo a los docentes que incluyen a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en sus aulas? ¿Por qué? Mencione ejemplos.
- ¿Consideran que la escuela cuenta con recursos que permiten la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje? ¿Por qué? Mencione ejemplos.
- ¿Consideran que los padres apoyan a los docentes en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje? ¿Por qué? Mencione ejemplos.

iv. Diagnóstico

- ¿Consideran que el diagnóstico es un elemento importante dentro del proceso de inclusión educativa? ¿Por qué?
- ¿Cuáles consideran que son los diagnósticos más frecuentes en los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje que son incluidos en la escuela?

Anexo 4**Guía de observación semi estructurada****1.- Datos generales del observador****a) Nombre y apellido:****b) Institución a la que pertenece:****2.- Datos generales sobre la escuela:****a) Tipo de Gestión:****b) Niveles:****c) Número de grados y aulas:****3.- Datos generales del grupo o persona(s) a observar:****a) Aula/grado/sección:****b) Edad promedio:****c) Número de alumnos en el aula:****d) Sexo (masculino/femenino):****e) Estudiantes con diagnóstico de discapacidad en el aprendizaje:****4.- Características del aula donde se observa:****a) Descripción del espacio** (*tamaño, dimensiones, ventilación, iluminación, ruido, temperatura*):**b) Descripción del mobiliario** (*muebles, carpetas, sillas, pizarras, otros*):

- c) Descripción de la ambientación** (*paredes del aula, murales*):
- d) Descripción de la ubicación de los estudiantes** (*organización de los estudiantes, de manera individual, grupal*)
- e) Momentos en el cual se observa** (*recreo, sesión de clase, refrigerio, entre otros*)

5.- Aspectos didácticos de la sesión:

- a) Planificación curricular** (*programación curricular de la sesión y/o unidad didáctica, adaptaciones curriculares*)
- b) Lenguaje verbal** (*se dirige a los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje empleando palabras referentes a su diagnóstico, resaltando sus logros o sus errores, se dirige a ellos empleando un lenguaje que refleja enojo o desgano, emplea un tono y volumen de voz distinto con ellos, realiza comentarios despectivos o negativos con respecto a los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje*).
- c) Lenguaje no verbal** (*desplazamiento en el aula, contacto con los estudiantes, sobre todo con aquellos con discapacidad en el aprendizaje*)
- d) Actividades, estrategias y recursos didácticos** (*actividades diversificadas que se desarrollan en la sesión, estrategias que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, uso de material didáctico diversificado*):
- e) Modo de trabajo que propicia:** (*individual o colectivo, promueve que se incluya en las actividades a los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje*).
- f) Apoyo por parte de una especialista** (*presencia de un acompañante, mediador, intérprete o de algún especialista*).

Anexo 5

Declaración de compromiso con los principios éticos de la investigación con seres humanos

| | |
|--|-------|
| Datos del investigador o investigadora principal: | |
| Nombre completo: | _____ |
| Afiliación PUCP: | _____ |
| Profesión /Especialidad: | _____ |
| Datos de la propuesta de investigación: | |
| Título de la investigación: | _____ |

Declaro:

(Marque con una X solo una de las siguientes alternativas)

| | |
|--|--|
| | Que mi/nuestra investigación SÍ requiere de la participación de seres humanos (pudiendo tratarse inclusive de embriones, fetos, células, fluidos, partes del cuerpo, cadáveres). Son parte de estas investigaciones los estudios que requieren la aplicación de encuestas, cuestionarios, pruebas (psicológicas, clínicas, médicas), entrevistas, grupos focales, observación natural y observación participante, uso de material fotográfico o grabaciones en audio y video, y validación de tecnologías (clínicas, ambientales, de construcción, etc.). |
| | Que mi/nuestra investigación NO requiere de la participación de seres humanos (pudiendo tratarse inclusive de embriones, fetos, células, fluidos, partes del cuerpo, cadáveres); ni comprende ninguno de los instrumentos o técnicas de recolección de información ejemplificados en el párrafo anterior. |

Al marcar la opción **SÍ**, me estoy comprometiendo a respetar los principios éticos que una investigación con participación de seres humanos exige y que se encuentran en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación (CEI). Por esto me comprometo a explicar la manera en que los desarrollaré en mi investigación.

Los cinco principios éticos sobre los que he construido mi propuesta de investigación son:

- Respeto a las personas
- Beneficencia no maleficencia
- Justicia
- Integridad Científica
- Responsabilidad.

Por ello asumiré con responsabilidad lo señalado por el Reglamento del Comité de ética de la investigación:

- Respetaré la autonomía de las personas que participen en mi investigación haciendo uso del consentimiento informado
- Respetaré el derecho a la confidencialidad y privacidad, protegiendo la información brindada por los participantes de mi estudio
- No causaré daño a las personas involucradas en mi estudio
- Tomaré las precauciones necesarias para disminuir los riesgos a los que podrían estar expuestos mis participantes durante mi investigación, y maximizaré los beneficios
- Trataré de manera justa y equitativa a las personas que participen de los procesos, procedimientos y servicios asociados a la investigación
- Declaro no tener participación efectiva o potencial en una relación financiera o de otro tipo que afecte directa y significativamente, o que pudiera afectar mi juicio independiente e imparcial en mi deber para con el desarrollo de la investigación.

Asimismo, para cumplir con estos principios, desarrollaré las medidas consideradas indispensables en el protocolo de investigación (componente ético o consideraciones éticas).

Firmo el presente compromiso en San Miguel, el ____ de _____ del 201__

Firma

Anexo 6

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS

Estimado/a participante,

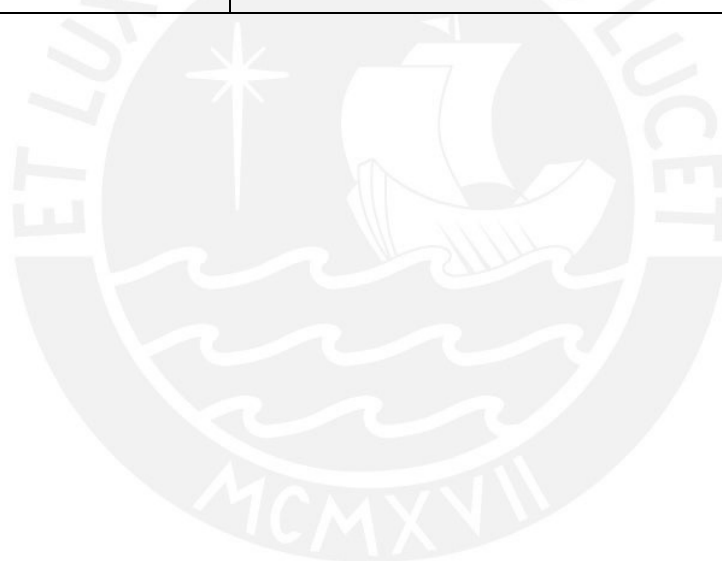
Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Evelyn Joanna Tello Asencio, estudiante de la especialidad de Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por la docente Nelly Lira Seguín. La investigación, denominada “Análisis de la influencia de factores que propician la inclusión educativa en la actitud docente de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una I.E pública del distrito de Pueblo Libre”, tiene como propósito analizar la presencia de factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una IE pública del distrito de Pueblo Libre.

- La entrevista durará aproximadamente 20 minutos y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será anónima.
- La información dicha por usted será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por el investigador en su computadora personal por un periodo de dos años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Al concluir la investigación, usted tendrá acceso a los resultados a través de la publicación electrónica de la presente investigación en el Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: evelyn.telloa@pucp.pe o al número 942163106/4358258. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos,

puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

| | |
|-------------------------|--|
| Nombre completo: | |
| Firma del participante: | |
| Firma del investigador: | |
| Fecha: | |



Anexo 7

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBSERVACIÓN

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Evelyn Joanna Tello Asencio, estudiante de la especialidad de Educación Primaria, de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por la docente Nelly Lira Seguín. La investigación, denominada “Análisis de la influencia de factores que propician la inclusión educativa en la actitud docente de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una I.E pública del distrito de Pueblo Libre”, tiene como propósito analizar la presencia de factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares de nivel primario de una IE pública del distrito de Pueblo Libre.

- La observación durará aproximadamente 45-90 minutos y todo lo que usted haga y diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será anónima.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Al concluir la investigación, usted tendrá acceso a los resultados a través de la publicación electrónica de la presente investigación en el Repositorio de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: evelyn.telloa@pucp.pe o al número 942163106/4358258. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la

universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

| | |
|-------------------------|--|
| Nombre completo: | |
| Firma del participante: | |
| Firma del investigador: | |
| Fecha: | |



Anexo 8**Matriz de Vaciado de Datos****Libro de códigos**

HE: hallazgo de entrevista

HO: hallazgo de observación

H (E) (O) (número del participante, categoría/subcategoría/categoría específica)

Número de participante: del 1-6 docentes/ 7 directivo/ 8 padres de familia.

Ejemplo:

HE 5.A.1: hallazgo de entrevista, quinto participante del grupo de docentes, categoría de educación inclusiva, sub categoría de conceptualización

HE 8.5.A.1.1: hallazgo entrevista, quinto participante del grupo de padres de familia, categoría educación inclusiva, sub categoría conceptualización, categoría específica discapacidad en el aprendizaje.

HO 1.B.1: hallazgo de observación de sesión de aprendizaje, participante uno del grupo de docentes, categoría actitud docente, subcategoría frente a la inclusión educativa

Tabla N°7 Matriz de vaciado de datos de la Categoría 1: Educación Inclusiva (A)

| Sub categoría | Hallazgo | Categoría Emergente | Categoría Específica | Hallazgo | Categoría Emergente |
|--------------------------------|---|--|---|---|--|
| Conceptualización (A.1) | Enmarca a aquellos niños con necesidades especiales (HE 5.A.1). | Niños con necesidades educativas especiales | Discapacidad en el aprendizaje (A.1.1) | Estudiantes que no están dentro del promedio normal (HE 1.A.1.1) | Estudiantes fuera del promedio normal |
| | Es incluir a todos los niños con necesidades educativas especiales (HE 8.1.A.1) | | | Son niños un poco lentos para poder aprender, con discapacidad física, visual, autismo (HE 2.A.1.1) | Discapacidad visual |
| | Es un servicio a los estudiantes con necesidades educativas especiales (HE 7.A.1) | | | Tiene un poquito de dificultad para el aprendizaje (HE 4.A.1.1) | Discapacidad física |
| | | | | | Autismo |
| | | | | | Dificultad para aprender |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | Atender niños que tienen alguna necesidad especial, algún problema o dificultad en el aprendizaje (HE 1.A.1) | Estudiantes con problemas o trastornos de aprendizaje en un aula regular | | Alumnos que requieren más paciencia, porque justamente tienen limitaciones, aprenden de manera más difícil (HE 8.5.A.1.1) | |
| | Es incluir a estudiantes con problemas de aprendizaje o trastornos en un aula (HE 3.A.1). | | | Dificultades que tienen los niños en desarrollar sus capacidades (HE 5.A.1.1) | Dificultad para desarrollar habilidades |
| | Educación inclusiva es que debemos tener niños en condición especial en nuestras aulas con los niños regulares (HE 2.A.1). | | | Problemas para poder hablar, escribir, leer, para comunicarse (HE 6.A.1.1) | Problemas para comunicarse |
| | Programa educativo que ha sido diseñado | | | Son dificultades que con un | Dificultades que se superan por |

| | | | | | |
|--------------------------|---|-------------------------------------|---------------------------|---|--|
| | para incluir a todos sin excepción (HE 6.A.1) | Educar a todos sin excepción | | acompañamiento o asesoramiento si se logra superar en gran parte (HE 7.A.1.1) | medio de acompañamiento |
| | Modo de enseñar a todo los niños, sin distinción que busca incluir a todos (HE 8.2.A.1) | | | No necesariamente son los que aprenden lentamente (HE 8.4.A.1.1) | No tienen necesariamente un aprendizaje lento |
| Importancia (A.2) | Sí, para que ellos en el futuro puedan desarrollarse de forma independiente, sean autónomos (HE 1. A.2) | Desarrollo de la autonomía | Viabilidad (A.2.1) | Creo que sí podría darse si hay una especialista que atienda a esos niños y sea apoyo de la maestra y que trabajen en equipo (HE 1.A.2.1) | Sí con un trabajo en equipo de un especialista y la docente |
| | Es importante porque todos tenemos derecho a la educación (HE 2. A.2). | Derecho a la educación | | Sí pero requiere de mucho trabajo en equipo entre un CEBE y un colegio regular (HE 3. A.2.1). | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | Es importante porque esos niños merecen educación (HE 3.A.2). | | | Sí es posible incluirlos y que se requiere profesionales, especialistas, profesores que estén preparados (HE 6.A.2.1). | |
| | Sí, claro, es un derecho, no por tener una discapacidad o limitación no vamos a dejar de estudiar (HE 8.3.A.2) | | | No se debería hacer, son niñitos que requieren más atención (HE 4.A.2.1) | <i>Inviabile debido a una mayor demanda de atención</i> |
| | Sí, es importante porque quiere lograr desarrollar en aquellos niños con esos problemas sus habilidades (HE 6.A.2) | <i>Niños con problemas desarrollan sus habilidades</i> | | Sí, porque el gobierno lo ha determinado (HE 5.A.2.1). | <i>Obligatorio por orden del gobierno</i> |
| | | | | Por supuesto, en cantidades moderadas (HE 7.A.2.1) | <i>Cantidad moderada de estudiantes</i> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|
| | | | | Sí, pero depende del apoyo de los padres, de la familia (HE 8.1.A.2.1) | <i>Dependencia del apoyo de las familias</i> |
| | Por supuesto, es importantísima pero en los casos leves, porque nosotros los profesores no hemos sido formados (HE 7.A.2) | <i>Importante en casos leves debido a la falta de formación docente</i> | | Yo creo que puede ser siempre y cuando tengan su evaluación (HE 8.5.A.2.1) | <i>Evaluación necesaria</i> |
| | | | | Si es que los padres apoyan, si hay un trabajo en equipo con la profesora (HE 8.2.A.2.1) | <i>Necesario el apoyo de la familia y trabajo en equipo con la docente</i> |
| | Sí, es importante porque no todas las personas tenemos las mismas inteligencias o habilidades (HE 8.6.A.2) | <i>Inteligencias múltiples y habilidades diferentes.</i> | | No siempre es posible. Los profesores a veces no saben cómo ayudar a esos niños con problemas de aprendizaje y si la familia no ayuda, no apoya (HE 8.7.A.2.1). | <i>Depende de la preparación del docente y el apoyo de la familia</i> |

Tabla N°8 Matriz de vaciado de datos de la Categoría 2: Actitud docente (B)

| Sub categoría | Hallazgo | Categoría Emergente | Categoría Específica | Hallazgo | Categoría Emergente |
|--|---|---------------------------------------|-----------------------------|---|---|
| Frente a la inclusión educativa (B.1) | Ser pacientes, preocuparse, ayudarlos porque ellos no son ni aprenden como los demás niños (HE 8.7.B.1) | Paciente debido a la condición | Importancia (B.1.1) | Sí, porque justamente es el trato, el vínculo que tiene con el estudiante va a permitir que haya un progreso (HE 1.B.1.1) | Porque facilita el progreso del estudiante |
| | Debes tener toda la paciencia pienso y las ganas de atender a un niño que vale el doble (HE 2.B.1) | | | | |
| | Tiene que ser paciente, ser bastante tolerante, empático, receptivo (HE 1.B.1). | Tolerante | | | |
| | Empático, sensible, que se ponga en el lugar del niño, que sea más cercano, accesible, comunicativo | Empático | | | |
| | | Accesible | | Lógico, porque si no, no habría esa convicción de | Proporciona convicción |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | para que pueda llegar a él y pueda desarrollar sus habilidades (HE 6.B.1) | Sensible | | sacar adelante a ese niño (HE 2.B.1.1). | |
| | Se dirige a todos los estudiantes de igual manera, sin evidenciar un trato diferente a un estudiante específico (HO 1 B.1). | Trato igualitario reconociendo sus limitaciones | | | |
| | De aceptación, darles cariño, tratarlos por igual, el trato es importante, no discriminarlo y ayudarlo de acuerdo a sus limitaciones. Si el docente tiene el conocimiento, le va a ser más fácil aceptar al niño (HE 3.B.1) | Facilidad de aceptación si se cuenta con conocimiento | | | |
| | Lamentablemente tenemos que atenderlo, tener una actitud positiva hacia el niño y hacia los padres también para que te apoyen en casa. (HE 4.B.1) | Actitud positiva hacia el estudiante y sus padres | | Sí claro, es cómo lo toma el profesor el ayudar a esos chicos con problemas de | Depende de esta que el estudiante reciba el |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|----------------------------------|
| | <p>Debe ser una actitud de participación, guía, orientación, porque estos niños necesitan prácticamente una atención individualizada (HE 5.B.1)</p> | <p>Orientación</p> | | <p>aprendizaje. Depende mucho de él si ese niño va a recibir ese apoyo que necesita (HE 8.1.B.1.1)</p> | <p>apoyo que necesita</p> |
| | <p>Se necesita compromiso, mucho compromiso porque en verdad no es fácil (HE 7.B.1)</p> | <p>Compromiso debido a la dificultad que representa</p> | | | |
| | <p>Cercanos con los chicos, demostrarles su cariño siempre y que lo vean los otros niños (HE 8.5.B.1)</p> | <p>Demostración de afecto y cercanía</p> | | | |
| | <p>No se comunica o se dirige al estudiante con discapacidad intelectual durante la sesión observada (HO 2 B.1).</p> | <p>Atención nula al estudiante con discapacidad</p> | | | |

Tabla N°9 Matriz de vaciado de datos de la Categoría 3: Factores influyentes (C)

| Sub categoría | Categoría Específica | Hallazgo | Categoría Emergente |
|---|---------------------------------------|--|--|
| Percepción docente (C.1) | Factores identificados (C.1.1) | La cantidad de niños, la familia (HE 1.C.1.1) | <i>Cantidad de estudiantes por aula</i> |
| | | | <i>La familia</i> |
| | | Hay factores externos e internos. El apoyo de los padres, de la misma institución, porque como te repito, esto pienso que requiere de una capacitación especial, una preparación (HE 2.C.1.1). | <i>El apoyo de los padres o de la familia y falta de conocimiento o preparación docente</i> |
| Sería el que el papá no esté de acuerdo o no acepte que su niño tiene un problema o limitación. Si no hay apoyo de los padres, el docente no puede hacer mucho. Sigo pensando que si el docente no tiene conocimientos, va a seguir discriminando al niño. No se ha dado la preparación para el tema de la inclusión (HE 3.C.1.1) | | | |

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|
| | | La misma disidencia de los padres y la preparación del docente (HE 5.C.1) | |
| | | Indiferencia de los padres, de las autoridades mismas de la misma institución (HE 4.C.1.1) | <i>Indiferencia por parte de las autoridades de la escuela</i> |
| | | El ambiente, un profesional preparado y el material (HE 6.C.1.1). | <i>El ambiente</i> |
| | | | <i>Falta de profesionales preparados y material.</i> |
| Autoeficacia docente (C.2) | Creencia personal docente sobre sus capacidades para la inclusión (C.2.1) | Se acepta pero netamente preparada al cien por ciento no me siento. Personalmente, creo que necesito más investigación sobre el tema (HE 1.C.2.1) | <i>Falta de conocimiento y/o preparación</i> |
| | | La verdad es que no, porque yo necesito aprender más. Si es que yo no conozco o sea de que se trata, por ejemplo el autismo, ¿cómo debo tratar a un niño así? (HE 2.C.2.1). | |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | Preparada sí pero al 100% no tanto. Siendo sincera, me faltan más estudios para trabajar con estos niños especiales inclusivos (HE 4.C.2.1). | |
| | No nos sentimos preparados. No hemos sido formadas con respecto a ese tema para ver esos casos de problemas de aprendizaje, de discapacidad (HE 6.C.2.1). | |
| | No están preparados miss. No los capacitan y los profesores no quieren a veces creo tampoco ir a esas capacitaciones. Al final los perjudicados son esos niños especiales (HE 8.9.C.2.1) | |
| | Me siento capaz si fuera uno o dos (HE 3.C.2.1) | <i>Menos estudiantes</i> |
| | Yo sí me siento preparada para recibir a niños con necesidades especiales en la medida en la que yo he investigado, porque yo he tenido casos el año pasado de niños con necesidades especiales (HE 5.C.2.1) | <i>Preparación y experiencia previa</i> |
| Importancia (C.2.2) | Sí, porque si yo no me empapado en el tema puedo cometer errores (HE 2.C.2.2) | <i>Para evitar cometer errores</i> |

| | | |
|---|--|---|
| | Así es. ¿Qué pasa si el docente no se siente preparado? Lo excluye, lo discrimina y finalmente no hace nada por el niño (HE 3.C.2.2) | <i>Para evitar discriminación o exclusión</i> |
| | Ahora es una obligación, es una obligación que los docentes estemos preparados porque ya está la norma y tenemos que recibirlos (HE 5.C.2.2) | <i>Porque es una obligación recibirlos</i> |
| | Sí, claro. Es importante porque dadas las circunstancias de que te pueda tocar un año, entonces tienes que estar preparado (HE 4.C.2.2) | <i>Porque es posible tener un estudiante así en el aula</i> |
| | Porque igual les pueden tocar niños con esos problemas en su salón y si no saben qué hacer con ellos (HE 8.8.C.2.2) | |
| Experiencia inclusiva previa (C.2.3) | Pocos, hace muchos años, hace como veinte años. Yo era mucho más joven y me costaba también aceptarlo. tenía un grupo de quinto grado y tenía un niño que tenía discapacidad visual (HE 1.C.2.3) | <i>Experiencia previa con estudiantes con discapacidad sensorial</i> |
| | En mi caso por ejemplo de un niño que tenía problemas de audición, la familia estaba muy comprometida. Ellos me trajeron a su profesora para que me explique como yo debo | |

| | | |
|---|---|--|
| | tratar a ese niño. Entonces la familia ha sido un factor muy importante (HE 2.C.2.3) | |
| | Y he tenido una sola oportunidad en Trujillo con un niño que tenía problemas de pies valgo, retraso mental de dos años ocho meses, en un ojito no venía y en el otro veía el 40%. Me sentí impotente, ¿qué voy a hacer con él? Tenía 29 niños en el aula, incluyéndolo a él pero tenía un punto de apoyo, su tía. Por eso te digo, que si en casa te ayudan, te vas arriba. (HE 3.C.2.3). | Experiencia con multidiscapcidad |
| | Creo que he tenido sí, población oculta pero no sabíamos (HE 4.C.2.3). | Sospecha de población oculta |
| | El año pasado trabajé con dos niños trabajé con un Asperger y los padres estaban muy comprometidos (HE 5.C.2.3) | Experiencia con TEA |
| Estrategias que le han facilitado la inclusión educativa (C.2.4) | Bastante paciencia, tolerancia con los niños, bastante comprensión y un trato horizontal con el niño (HE 1.C.2.4). | Paciencia, comprensión y trato horizontal |
| | En la programación se especifica para este tipo de niños la medición, hasta qué punto pueden llegar (HE 2.C.2.4). | Adaptaciones curriculares |

| | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| Formación académica (C.3) | Formación Inicial (C.3.1) | No, y antes no le llamábamos inclusiva sino especial. Si los hubieran llevado, me hubiera sentido súper capaz (HE 3.C.3.1). | <i>Su formación inicial no contempló la inclusión pero consideran que se habrían sentido más preparadas</i> |
| | | A mí no me han enseñado, cuando me han formado no me han enseñado. Si hubiera tenido me sentiría más preparada (HE 4.C.3.1). | |
| | | Nunca, nunca llevamos eso. Si hubiera llevado cursos sobre el tema me hubiera sentido más preparada (HE 6.C.3.1) | |
| | | No miss, los profesores no están capacitados y hasta ellos mismos dicen que no saben del tema (HE 8.2.C.3.1) | |
| | Formación Continua (C.3.2) | El año antepasado asistí a talleres de justamente sobre educación inclusiva Por parte del Ministerio de Educación, Perú Educa. Ahí pude reconocer estrategias para el chico Asperger (HE 5.C.3.2) | <i>Ha llevado talleres brindados por el MINEDU y otros y desean recibir más capacitación en cuanto a TEA.</i> |
| | | Sí, he tenido los del estado y también otros. Me gustaría autismo, no los entiendo a esos niños (HE 2.C.3.2) | |

| | | | |
|--|---------------------------|---|--|
| | | No, hasta ahora nada. Me gustaría conocer las diversas fases o tipos de discapacidad que hay, estrategias, cómo adaptar la currículo, que el Ministerio nos de material concreto, recursos para trabajar con los niños. (HE C.3.2). | <i>No han llevado ningún curso al respecto pero desean hacerlo sobre diferentes temas como problemas de aprendizaje y estrategias</i> |
| | | No, nunca me han mandado. Sí sería bueno que lleven estrategias, formas como trabaja un niño así, especial, discapacitado (HE 4.C.3.2) | |
| | | No, pero me gustaría aprender sobre problemas de aprendizaje en general (HE 6.C.3.2) | |
| | | Ellos manifiestan que no, pero ellos piden, ellos quieren aprender. El problema es que el CEBE que nos apoya, tiene muchas instituciones a su cargo y no les es posible también atenderlos como ellos quisieran (HE 7.C.3.2) | <i>Los docentes no son apoyados y en algunos casos desean recibir capacitación</i> |
| | | Yo creo que no lo están, no los capacitan, no los apoyan. Si los profesores estuvieran capacitados, sería más probable creo que puedan llegar a esos chicos (HE 8.1.C.3.2) | |
| | Directivos (C.4.1) | No, porque como ella es de secundaria, ignora totalmente de lo que se trata y me dice hazlo tú nomás, yo normal lo firmo como un compromiso, como un saludo a la bandera, me | |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Sistema de apoyo escolar (C.4) | <p>gustaría que fuera distinto. En primaria como sabes, son poquísimos los casos de los chicos inclusivos (HE 2.C.4.1)</p> | <i>No reciben apoyo significativo por parte del directivo</i> |
| | <p>El equipo directivo lo deriva a la psicóloga que es cero apoyo (HE 3.C.4.1)</p> | |
| | <p>Cuando tú vas y le consultas, le dices, sí se preocupa y dice que llamen a los padres (HE 4.C.4.1).</p> | <i>Reciben apoyo del directivo</i> |
| | <p>Sí, sí ha habido un apoyo directo por parte de ellas, inclusive la directora hizo una réplica dentro de las charlas que nos da sobre educación inclusiva con la del SAANEE (HE 5.C.4.1).</p> | |
| | <p>Cuando yo ingreso a las aulas, estoy pendiente de la atención que se les está dando a los estudiantes ya identificados, que ya están en nuestra población. Si hay algo que observar, algo que mejorar, lo hacemos en la retroalimentación y si hay algo que resaltar lo destacamos también como una experiencia exitosa, porque acá hay profesores que tienen muy buenas prácticas en ese aspecto.</p> <p>Bueno en lo que se refiere a adaptaciones curriculares también, porque yo recibo la planificación curricular, yo las</p> | <i>Apoyo por parte del directivo de diversas maneras</i> |

| | | | |
|-------------------------|--|---|--|
| | | reviso y me percató de que se estén realizando estas adaptaciones curriculares y cuando no las veo, oriento en ese sentido porque a nosotros el SAANEE también nos asesora en este aspecto (HE 8.C.4.1). | |
| Familias (C.4.2) | | Los padres saben, pero de los cuatro o cinco, dos que un poco renuentes, que no terminan de comprender. En cambio hay padres que sus hijos no están derivados pero más bien ellos piden que se les derive al departamento, que se les apoye y todo, o sea que sí hay interés (HE 1.C.4.2) | <i>Hay padres que se preocupan y padres que no.</i> |
| | | No, de los cuatro casos ninguno (HE 3.C.4.2). | <i>Apoyo escaso o nulo</i> |
| | | Apoyo de padres de familia es el más mínimo. Los padres no apoyan, cuando se les deriva para un informe psicológico, no lo llevan (HE 4.C.4.2). | |
| | | Son pocos los padres que brindan el diagnóstico y asumen. Uno acude al primer lugar que es el hogar y no obtiene una respuesta favorable, se siente desmotivado (HE 7.C.4.2) | |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | <p>La mayoría de los padres no apoyan a sus propios hijos. Eso tampoco ayuda a que la profesora apoye a ese niño o a esos niños (HE 8.2.C.4.2)</p> | |
| | <p>No, porque los padres no saben ni ellos mismos qué hacer y hasta se pueden asustar cuando les dicen que los lleven al psicólogo o piensan mal y piensan que están enfermos (HE 8.12.C.4.2)</p> | <p><i>Falta de apoyo por miedo o desconocimiento</i></p> |
| | <p>Sí, cuando incluí a los Asperger, las dos familias estaban muy comprometidas con lo que sus hijos tenían (HE.5.C.4.2).</p> | <p><i>Apoyo por parte de una familia comprometida</i></p> |
| <p>Recursos (C.4.3)</p> | <p>Acá en la escuela no hay pues, pero es común. Uy, cuántas escuelas yo he visitado, he supervisado y no hay, así específicamente para niños así no hay, no he encontrado así en Lima. Se necesita un equipo de especialistas que pueda atender a esos niños (HE 1.C.4.3).</p> | <p><i>Escasez de recursos o inexistencia</i></p> |
| | <p>No, debe haber o está desordenado u oculto. Creo que sobre todo se necesita material humano y las aulas adecuadas (HE 2.C.4.3)</p> | |

| | | |
|--|---|---|
| | No, no hay nada para ayudarlos. No hay rampas, carpetas, material concreto, nada (HE 3.C.4.3). | |
| | No hay las condiciones adecuadas. Faltan materiales, espacios adecuados para esos niños (HE 4.C.4.3) | |
| | El material que se emplea es el mismo que para los otros niños. Cada docente tiene que ingeniarse para poder atenderlos (HE 5.C.4.3.) | Material que requiere adaptación |
| | Recibimos apoyo por parte del SAANEE. No contamos con presupuesto para la implementación de esos recursos como infraestructura para discapacidad física. (HE 7.C.4.3) | Apoyo por parte del SAANEE |
| | No hay recursos para trabajar con esos chicos. Bueno fuera que hubieran aulas para ellos, con materiales y cosas que ellos necesiten según lo que tengan (HE 8.6.C.4.3) | Infraestructura poco adecuada |
| | Lo que pasa es que el estado creo yo no se ha preparado muy bien para esto. Las escuelas todavía necesitan mejorar en infraestructura (HE 8.3.C.4.3). | |

| | | | |
|--------------------------|--|--|---|
| | | No miss, esta escuela y muchas del estado por no decir todas no cuentan con recursos. No hay psicólogos, los profesores no están preparados (HE 8.1.C.4.3). | <i>No hay personal preparado</i> |
| | | No se evidencian adaptaciones curriculares en la programación curricular de la sesión (HO 1 y 2.C.4.3) | <i>Ausencia adaptaciones curriculares</i> |
| | | No se evidencian estrategias o materiales diversificados para el estudiante con discapacidad intelectual (HO 1 y 2 C.4.3.) | <i>Ausencia de estrategias o materiales diversificados</i> |
| | | No se evidencia por parte de ningún especialista. La docente manifiesta que la docente del SAANEE viene a veces una vez a la semana y eventualmente apoya al estudiante con discapacidad intelectual de manera poco efectiva (HO 1 y 2 C.4.3). | <i>Ausencia de apoyo significativo por parte de una especialista</i> |
| Diagnóstico (C.5) | Diagnósticos presentes en el aula (C.5.1) | Por el SAANEE uno, pero tenemos niños con TDAH, discapacidad intelectual, falta de atención, problemas de lenguaje y una que no sé qué tiene pero algo tiene, puede ser fronteriza (HE.3.C.5.1) | <i>Cuenta con uno o más de un estudiante con diagnóstico</i> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Uno, que tiene discapacidad intelectual en grado leve. Pero debe haber más según la señorita del SAANEE, pero los padres no apoyan y no aceptan (HE 4.C.5.11)</p> | |
| | <p>No, con necesidades educativas especiales no tengo a ninguno (HE 5.C.5.1)</p> | <p>No tiene estudiantes con NEE</p> |
| | <p>No cuento con estudiantes que se incluyen en el SAANEE. Tengo estudiantes con problemas de atención (HE 2.C.5.1)</p> | <p>Diagnósticos no atendidos por el SAANEE</p> |
| | <p>Sí, sí tengo cuatro que tienen una dificultad, que necesitan más apoyo. Por más que se ha hablado con los padres, aún estamos a la espera del informe, a estas alturas del año (setiembre) (HE 1.C.5.1).</p> | |
| | <p>Lo que más se está dando son los casos de Asperger, discapacidad visual y retardo mental leve (HE 7.C.5.1).</p> | <p>Asperger, discapacidad visual, retardo mental leve, lento en el aprendizaje,</p> |
| | <p>El TDAH pues miss, ahora hay muchos niños así o los de lento aprendizaje (HE 8.2.C.5.1)</p> | |
| | <p>Miss también el Asperger (HE 8.12.C5.1).</p> | |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | <p>Síndrome de Down también miss. Yo veo ahora que tal vez los papás ya no se avergüenzan como antes y traen a los chicos con síndrome de Down a los colegios (HE 8.9.C.5.1)</p> | <p><i>síndrome de Down, fronterizos.</i></p> |
| | <p>Yo también pienso que esos chicos con lento aprendizaje, fronterizos que le llaman vienen a los colegios y también los que tienen problemas con su cuerpo, para moverse o no pueden ver (HE 8.10.C.5.1).</p> | |
| <p>Importancia (C.5.2)</p> | <p>Claro, pero un diagnóstico real, que a veces el padre manipula (HE 1.C.5.2)</p> | <p><i>Requiere ser veraz</i></p> |
| | <p>Es muy importante siempre y cuando sea veraz. A veces te dan informes que no son (HE 4.C.5.2)</p> | |
| | <p>Básico, número uno. Así puedes saber cómo ayudar al niño y tiene que ser personalizado (HE 3.C.5.2)</p> | <p><i>Permite brindar educación personalizada</i></p> |
| | <p>Sí, porque por más que yo me preocupe por dar estrategias, no avanza, no rinde (HE 5.C.5.2).</p> | <p><i>Diagnóstico como medio para el</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Sí, debe haber un diagnóstico, porque de ahí vamos a sacar una idea para cómo llevar el caso, qué estrategias vas a aplicar con ese niño (HE 6.C.5.2)</p> | <p><i>avance del estudiante</i></p> |
| | <p>Sí claro, sino como sabes que tiene el niño, que problema tiene y cómo ayudarlo (HE 8.3.C.5.2).</p> | |

