

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Desafíos que enfrenta el docente para desarrollar el enfoque inclusivo en la educación primaria

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

AUTORAS:

Yenny Elizabeth Arangoitia Pereira
Maricarmen Poma Bocanegra

ASESORA:

Aurea Julia Bolaños Hidalgo

Diciembre, 2019

RESUMEN

Este trabajo de investigación parte de la necesidad de comprender la importancia de que en la actualidad diversa en la que nos desenvolvemos, es fundamental que todo docente sea competente para enfrentar dicha realidad, partiendo de la premisa de que todo niño tiene el derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva. A partir de ello, se busca resolver la siguiente pregunta: ¿Qué desafíos enfrenta el docente para desarrollar el enfoque inclusivo en la educación primaria? Para ello, se plantea como objetivo principal analizar los desafíos que enfrenta el docente para desarrollar el enfoque inclusivo en la educación primaria, lo cual se configura a través del método de investigación documental. Por esa razón, se describen dos consideraciones importantes, las cuales son: en primer lugar, el cómo se desarrolla el enfoque inclusivo en el contexto de la educación primaria, es decir, se explica la evolución e importancia del mismo, ciertas distinciones conceptuales y variadas experiencias inclusivas nacionales y mundiales. En segundo lugar, se aborda la problemática que enfrenta el docente para asumir el enfoque inclusivo en la educación primaria, en la que se dilucida los problemas a nivel de formación inicial y continua del profesorado, en el ejercicio docente, la relación con las familias e inconvenientes a nivel de gestión y políticas públicas. Como resultado del análisis se concluye que los retos que debe afrontar el maestro se dan en diferentes ámbitos de la educación: Desde lo personal, comprometiéndose a una formación de manera permanente y evaluando reflexivamente su praxis educativa. A nivel de gestión institucional, contribuyendo al fomento de una cultura inclusiva y forjando vínculos con los demás agentes educativos, como la familia. En relación a lo normativo, debe estar informado de las políticas inclusivas que promueve el Estado y analizarlas desde una mirada crítica para asumir una postura.

Palabras claves: educación inclusiva, desafíos de una educación inclusiva, formación de educadores inclusivos, atención a la diversidad.

AGRADECIMIENTOS

Le agradecemos a Dios por su bondad, por habernos acompañado a lo largo de nuestra carrera, por ser nuestra fortaleza en nuestros momentos difíciles y brindarnos una vida llena de experiencias de aprendizajes y felicidad. Además, por permitirnos realizar este trabajo de investigación juntas.

Agradecemos a nuestra asesora Aurea Bolaños por sus enseñanzas, confianza, apoyo constante y guía durante este proceso. De la misma manera, a Liza Cabrera por su paciencia, cariño y por habernos motivado a investigar sobre la educación inclusiva. A ambas por ser un ejemplo de excelentes maestras.

Maricarmen y Yenny

Le doy gracias a mis padres, Richard Arangoitia y Elizabeth Pereira por haberme apoyado en todo momento y brindarme una excelente educación a lo largo de mi vida. A mis hermanos Guadalupe y Jesús por la paciencia durante todo este proceso. A mi ahijado Alejandro, por la alegría brindada.

Agradezco a mi tía-madrina, Gladys Arangoitia por la oportunidad de trabajar como auxiliar en su colegio y descubrir mi verdadera vocación.

A mi compañera y ahora amiga, Maricarmen Poma, quién me llenó de enseñanzas durante todo este proceso, por su seguridad al realizar las cosas y su motivación por fomentar una educación inclusiva en nuestro Perú.

Yenny Arangoitia Pereira

Agradezco principalmente a mi amada familia, el mayor tesoro que Dios pudo darme: mi mamá Jovana, mi papá Alex, mi mamita Carmen, mi tío Fredy y Brunito por ser mi soporte y fuente de motivación, por su amor y apoyo incondicional y por comprometerse con mi educación, pues gracias a ellos me convertí en la persona que ahora soy.

Le doy gracias a mis mejores amigos del colegio y de la universidad, quienes por medio de diversos mensajes, conversaciones y llamadas han acompañado mi camino y me han alentado continuamente a seguir en este proceso de investigación.

A Yenny Arangoitia, mi querida compañera de tesina, por compartir su amistad, cariño, creatividad, ideas y convicción por querer lograr una educación inclusiva en nuestro país.

Maricarmen Poma Bocanegra

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1	1
EL DESARROLLO DEL ENFOQUE INCLUSIVO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	1
1.1. Evolución en la concepción del enfoque inclusivo	1
1.2. Definiciones actuales del enfoque inclusivo	4
1.3. Distinciones conceptuales en torno al enfoque inclusivo	8
1.4. Importancia de asumir un enfoque inclusivo en el proceso educativo	11
1.5. Experiencias en el Perú y el mundo de la aplicación del enfoque inclusivo en el nivel primario	13
CAPÍTULO 2	18
PROBLEMÁTICA Y DESAFÍOS QUE ENFRENTA EL DOCENTE PARA ASUMIR EL ENFOQUE INCLUSIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	18
2.1. En la formación inicial docente	18
2.2. En la formación continua	21
2.3. En las políticas públicas	24
2.4. En la gestión educativa	31
2.5. En el propio ejercicio docente	34
2.6. Vínculo entre el docente y la familia para el desarrollo de la educación inclusiva	37
CONCLUSIONES	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como temática general a la educación inclusiva en la educación primaria. En tal sentido, este tema de investigación se considera relevante a nivel académico, debido a que, en el contexto actual y tan cambiante en el que nos desenvolvemos resulta fundamental que el profesorado asuma el reto de encontrarse pertinentemente preparado y apto para la enseñanza inclusiva, pues de esta manera será capaz de comprender que toda persona tiene derecho a ser incluido de manera plena en la educación y en la sociedad sin ser discriminado. Además, podrá reconocer la diversidad y respetar así las diferencias individuales, a través de la promoción de espacios en los que se valore y aprecie el talento de todos los niños, tal como afirman Vaillant (2013) y López (2014).

Añadido a ello, la significatividad del tema a estudiar, en el ámbito personal, se funda en las diversas experiencias al trabajar en aulas inclusivas, pues estas generaron la asunción del compromiso de una formación permanente en temas de inclusión para poder responder a las demandas futuras dentro de la práctica docente. Entonces, se puede evidenciar que desarrollar el enfoque inclusivo en la educación primaria requiere de la transformación de la educación que se brinda y la movilización de todos los agentes educativos en busca de un mismo fin, el cual es que todos los niños puedan recibir una educación de calidad sin distinción alguna. Sin embargo, en el ámbito educativo actual, el trabajar bajo este enfoque es considerado aún, por muchos, un ideal utópico.

Por ello, en base a lo mencionado, este trabajo de investigación tiene como fin responder al siguiente problema: ¿Qué desafíos enfrenta el docente para desarrollar el enfoque inclusivo en la educación primaria? Para dar respuesta a dicha interrogante, se planteó como objetivo general el analizar los desafíos que enfrenta

el docente para desarrollar el enfoque inclusivo en la educación primaria y a partir de él se plantearon como objetivos específicos: describir cómo se desarrolla el enfoque inclusivo en el



contexto de la educación primaria y describir la problemática que enfrenta el docente para asumir el enfoque inclusivo en la educación primaria.

Con todo lo mencionado líneas arriba, resulta adecuado compartir algunos antecedentes de trabajos de investigación, artículos y estudios validan y dan cuenta de la relevancia del tema a desarrollar. Al respecto, destaca lo realizado por UNESCO (2008) y Velázquez (2010), pues ambos declaran la importancia de trabajar bajo un enfoque inclusivo en el mundo actual. Asimismo, diferencian los términos integración e inclusión, que comúnmente no son comprendidos del todo. Añadido a ello, manifiestan que los desafíos a asumir deben centrarse en la preparación y apoyo profesional a los educadores, adaptaciones curriculares, cambio de actitudes del profesorado, prácticas reflexivas continuas, el establecimiento de redes de comunicación entre los agentes educativos, promoción del liderazgo y cultura inclusiva.

Añadido a ello, es pertinente indicar que el presente es un trabajo conceptual que se realizará bajo el método de investigación documental. Este tipo de investigación, tal y como lo explica Gómez (2010) se refiere a “sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora” (p.230). En ese sentido, esta tesina, se basa en brindar información acerca de lo que se entiende por educación inclusiva y los desafíos que debe asumir el docente para desarrollar la misma en el contexto escolar. No obstante, este trabajo busca ahondar en dicha definición desde una perspectiva más completa, que refleje la realidad y las demandas de la educación en el país y la necesidad de respetar y reconocer la diversidad de todos los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, para fines de este trabajo, la investigación se ha organizado de la siguiente manera. En el primer capítulo, se brinda un amplio marco conceptual en relación a la evolución del concepto de educación inclusiva, las definiciones actuales de la misma y su importancia. Asimismo, se busca diferenciar este término de otros, como educación integradora, especial y atención a la diversidad. El capítulo concluye haciendo un recuento de algunas experiencias de la aplicación del enfoque inclusivo en el Perú y en el mundo.

En el segundo capítulo, se describen las problemáticas y se analizan los desafíos que el docente debe enfrentar para desarrollar el enfoque inclusivo, desde diferentes momentos y espacios, como en su formación inicial y continua, en las políticas públicas, en la gestión educativa, en su propio ejercicio como docente y en el vínculo con uno de los agentes más importantes de la educación, la familia.

Finalmente, se compartirán las conclusiones del presente trabajo, las cuales son manifestaciones que responden a los objetivos planteados en un inicio y que, además, invitan a la reflexión sobre los actuales problemas que existen en torno al enfoque inclusivo.



CAPÍTULO 1

EL DESARROLLO DEL ENFOQUE INCLUSIVO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En la actualidad, la inclusión es un tema de discusión en una serie de áreas, siendo una de las más destacadas el sector educativo, debido a que se considera que incorporar la tan ansiada inclusión es señal de calidad educativa; sin embargo, es pertinente aclarar qué es lo que entienden los profesionales en educación en relación a este concepto. Por ello, el presente apartado tiene como finalidad facilitar la comprensión de los conceptos básicos en torno a la inclusión. Para ello, se abordará cómo la concepción de inclusión ha variado a lo largo de los años; además, se realizará una diferenciación de conceptos que se consideran importantes para entender esta temática; asimismo, se comentará el motivo por el que es significativo trabajar bajo un enfoque inclusivo en el nivel primario y; por último, se expondrá una serie de experiencias a lo largo del Perú y a nivel mundial que muestran el cómo se ha insertado una práctica inclusiva en las instituciones educativas.

1.1. Evolución en la concepción del enfoque inclusivo

La educación inclusiva ha sido conceptualizada de diferentes y variadas maneras a lo largo del tiempo. En efecto, según Torres (2010), este término surge en Estados Unidos a mediados de los años 80 en el movimiento Regular Education Initiative (REI), el cual tuvo como objetivo unificar la educación especial y la educación general; es decir, hacer de la educación un único sistema y de esta manera brindar las mismas oportunidades y recursos para desarrollarse en un aula regular. Para ello, se requería modificar las prácticas de los maestros y contar con docentes asistentes dentro del salón para poder desarrollar una educación

cooperativa, tal como menciona Reynolds (1989, como se citó en García, 2013).

A partir de lo mencionado líneas arriba, diversos autores a nivel internacional comenzaron a considerar los planteamientos propuestos en EE.UU. y es así como, en el año 1990, en la Conferencia Mundial “Educación para Todos” realizada en Jomtien (Tailandia), se empezó a cuestionar y criticar las prácticas integradoras que se realizaban en las escuelas y en la sociedad (Torres, 2010). Por consiguiente, en dicho evento se concretó la Declaración Mundial sobre una Educación para todos y se estableció a la inclusión como el acceso de todos los estudiantes a la educación sin distinción alguna, impulsando la equidad (Sabando, 2016). En la misma línea, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1990) afirma que esta propuesta implica, disminuir o eliminar las barreras dentro de la educación, así como la discriminación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a grupos vulnerables como los niños que laboran en las calles, estudiantes de zonas rurales o pueblos indígenas, las minorías étnicas, lingüísticas y raciales, etc.

Más tarde, en el año 1994, en la Conferencia Mundial sobre “Necesidades educativas especiales: acceso y calidad” se materializa la Declaración de Salamanca, la cual menciona que las escuelas inclusivas deben realizar lo siguiente:

acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (UNESCO, 1994, p. 15).

En otras palabras, esta conferencia ha permitido reconocer las diferencias presentes en cada alumno como algo normal y natural, además plantea el buscar los mecanismos necesarios para poder responder a la diversidad, a través de la diversificación del currículo, el empleo de nuevas estrategias de enseñanza, entre otros.

Posteriormente, a inicios del nuevo siglo, se lleva a cabo el Foro constitutivo internacional para la educación para todos, realizado en Dakar en el año 2000, dicho evento tuvo como objetivo principal evaluar los avances logrados hasta el momento gracias a las conferencias realizadas anteriormente en Jomtien y Salamanca, y, a su vez, analizar las problemáticas presentes en la actualidad para

ejecutar las acciones necesarias para brindar una educación para todos. De la misma manera, se enfatizó el aspecto de posibilitar una educación de calidad a las niñas desfavorecidas y una atención a los países más olvidados, tal como indican Velásquez (2010) y Parra (2010).

Dichas reuniones realizadas a nivel internacional, al igual que los acuerdos y acciones tomadas en estas, han colaborado en la evolución del concepto de la educación inclusiva. En tal sentido, los documentos emergentes de dichos encuentros sirven de guía a diversos autores para entender lo que implica la inclusión educativa en la actualidad, la cual se desarrollará en el siguiente apartado.

Figura N°1 Evolución en la concepción del enfoque



Fuente: Adaptado de Torres (2010), Sabando (2016), UNESCO (1994), Velásquez (2010) y Parra (2010).

1.2. Definiciones actuales del enfoque inclusivo

A partir de lo anteriormente expuesto, es importante reconocer que no existe una única perspectiva para definir y comprender lo que implica la educación inclusiva, ya que cada país o escuela considera la que mejor crea conveniente. Dicho esto, Ainscow (citado por Ainscow y César, 2006) propone una tipología para definir de cinco maneras distintas lo que significa la inclusión educativa.

En primer lugar, el autor en mención nombra la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales (NEE). Se puede señalar que, este modo de concebirla nace como rechazo a la exclusión de las personas con discapacidad y NEE o a la segregación de dichos grupos. Es así, como Parra (2010) sostiene que, la inclusión implica hacer cumplir los derechos de las personas con alguna discapacidad dentro del contexto escolar y, de esta manera, garantizar el desarrollo integral del individuo brindando las mismas oportunidades de acceso. Para lograr lo mencionado líneas arriba es necesario realizar cambios en la educación para poder atender de manera equitativa a la diversidad.

En esta misma línea, Luque (2014) menciona que se debe considerar como miembros de la comunidad a los alumnos con NEE en todos los ámbitos educativos y no solo reconocer las diferencias que estos individuos presentan, si no tomar dichas particularidades como características que hacen único y especial a cada persona. En tal sentido, la escuela inclusiva apunta a la aplicación de programas de intervención, adaptaciones curriculares, brindar los recursos y mecanismos necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, es prioritario mencionar que Ainscow y César (2006) señalan que este enfoque ha sido criticado, debido a que “in attempting to increase the participation of students, it focuses on a 'disabled' or 'special needs' part of them and ignores all the other ways in which participation for any student may be impeded or enhanced” (p. 233).¹ Es decir, que al poner énfasis únicamente en la inclusión como aquella que debe permitir la participación de las personas con discapacidad y NEE se está obviando los otros aspectos que pueden verse vulnerados en el individuo. En contraste, los mismos autores indican que si se ignora esta manera de definir la inclusión educativa se puede poner en riesgo el derecho de las personas a recibir una educación dentro de un aula regular y esto podría repercutir

¹ Traducción libre: Al intentar aumentar la participación de los estudiantes, esta se enfoca en la parte 'discapacitada' o de 'necesidades especiales' e ignora todas las otras formas en que la participación de cualquier estudiante puede verse obstaculizada o mejorada.

a que exista mayor segregación de dichos grupos considerando que en una escuela especial recibirán mejor atención (Ainscow y César, 2006).

En segundo lugar, la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias, desde este punto de vista, como indican Ainscow y César (2006), se la relaciona con los estudiantes con NEE y que presentan dificultades de comportamiento y emocionales dentro del aula y deben ser incluidos. En la mayoría de casos, los maestros temen que se les otorgue una gran cantidad de niños que presenten estas características, por ello se ve en aumento la exclusión de los mismos. No obstante, cabe recalcar que esta problemática no se debe netamente a una característica propia del estudiante, pues existen factores externos que pueden intervenir; por ejemplo, el estilo de enseñanza ejecutado por parte de los docentes, las interacciones que puedan estar presentes, tal como señala Booth (1996, citado por Ainscow y César, 2006), al igual que las relaciones de afecto y estilos de crianza presentes en el hogar. En tal sentido, es importante mencionar que la educación inclusiva debe permitir el acceso de los alumnos con comportamientos diversos y brindarles un espacio seguro de desarrollo para la mejora de sus actitudes y conlleve al éxito escolar.

En tercer lugar, la inclusión vinculada a los grupos vulnerables a la exclusión, se relaciona más con el término general de “inclusión social” y “exclusión social”, ya que esta se concibe como respuesta a la discriminación y las desventajas presentes en ciertos grupos de una sociedad. Por ello, en el sector educativo se refiere a las personas que difícilmente acceden a la educación como el caso de los niños pobres, las mujeres embarazadas, niños que trabajan, los niños que son cuidados bajo instituciones del Estado, entre otras (Ainscow y César, 2006). Dicho esto, es importante resaltar que bajo esta perspectiva se va concibiendo desde una mirada más amplia e integradora a la inclusión educativa, puesto que no solo se enfoca en hacer parte a los estudiantes con alguna discapacidad o tipo de comportamiento; por el contrario, se apunta a una inclusión funcional, es decir, a aquella que vele por el derecho de acceso a la educación y al recibir una formación de calidad.

En tal sentido, Parra (2010) resalta que es importante identificar las barreras presentes en los grupos marginados, para poder reaccionar frente a ellas y reducir la brecha existente en cuanto acceso y permanencia educativa. Además, enfatiza que se requiere potenciar la educación pública.

En cuarto lugar, se propone la inclusión como promoción de una escuela

para todos, esta manera de conceptualizar a la inclusión se diferencia de las demás, ya que bajo esta mirada se pretende crear una escuela común para todos o, también, conocida a nivel internacional como la “escuela integral”. Dicha idea nace como respuesta a un sistema educativo presente en Reino Unido, en el cual se categorizaba a los estudiantes de acuerdo a las notas obtenidas y en relación a ello iban a diferentes escuelas. Es así, como surge la idea de la escuela para todos, en la cual se debe desarrollar diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje para poder responder a la diversidad presente en el aula.

Asimismo, Fernández (2003) indica que aplicar este enfoque requiere de compromiso y trabajo en conjunto por parte de los miembros de la comunidad educativa, pues implica promover nuevas formas de enseñar y aprender, para reprimir las prácticas discriminatorias y excluyentes, normalmente empleadas. No obstante, el enfoque de desarrollar una única escuela al servicio de todos los estudiantes puede presentar desventajas; por ejemplo, “assimilating those perceived to be different into a homogeneous normality rather than transformation through diversity” (Ainscow y César, 2006, p. 235)². Esto significa que las escuelas tienden a normalizar y a considerar la diversidad de sus aulas como una población homogénea, en lugar de buscar las vías necesarias para atenderlos y educarlos con éxito, debido a la complejidad y demanda de los cambios.

En quinto lugar, la inclusión vista como educación para todos se puede explicar desde dos ideas centrales. Por un lado, se debe partir de la premisa de que toda persona es un sujeto de derecho y, por tanto, le corresponde recibir una educación de calidad que lo atienda desde su cultura, procedencia, discapacidad, nivel socioeconómico o cualquier otro aspecto, rechazando de forma absoluta cualquier tipo de discriminación, ofreciendo con ello, una atención y respuesta pertinente a la diversidad que le posibilite al educando formarse integralmente para su vida futura. En relación a ello, se debe entender que el concepto de inclusión abarca a la democracia, la justicia y la equidad en las oportunidades que los individuos deben recibir por parte del sistema educativo (Escudero, 2012).

Por otro lado, gracias a las diversas ponencias patrocinadas en su mayoría por la UNESCO, como es el caso de la conferencia de Jomtien y Salamanca, se desarrolló el tema de aumentar el acceso y participación de los estudiantes en la educación (Ainscow & César, 2006). Bajo esta perspectiva, se considera a la

² Traducción libre: Asimilando a los percibidos como diferentes en una normalidad homogénea en lugar de una transformación a través de la diversificación.

educación inclusiva de la siguiente manera:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005, p. 14).

Lo señalado líneas arriba, marca el compromiso que deben tener todos los agentes educativos, para que la inclusión en las aulas se realice de manera satisfactoria, pues como se viene mencionando, esta requiere de cambios para poder atender la diversidad de alumnos que están presentes en un mismo espacio y hacerlos partícipes de su aprendizaje. Dicho accionar implica que, el sistema educativo sea el que se transforme y no que la educación reciba a los estudiantes y los eduque de manera homogénea con tal de incluirlos.

En tal sentido, el Estado peruano se apoya en esta forma de concebir la educación inclusiva, pues el Congreso de la República (2013) señala que “es el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos” (p. 4). Dicha afirmación considera necesario el potenciar de diversas maneras y con variedad de recursos al sistema educativo, en beneficio del desarrollo de sus estudiantes.

En suma, gracias al aporte de las diferentes miradas de la educación inclusiva vistas en este apartado, se concibe al enfoque inclusivo como aquel proceso transformador en la educación cuyo objetivo es atender las necesidades educativas de los alumnos, logrando con ello brindar una educación de calidad, sin distinción por discapacidad, género, cultura, etnia, forma o estilo de aprendizaje, u otra condición. Accionar que requiere, además, del gran bagaje de estrategias que debe poseer el docente a cargo, para poder atender pertinentemente a la diversidad. Con todo ello, las investigadoras concluyen que el enfoque inclusivo es fundamental, debido a que este busca la excelencia educativa y el bienestar integral del estudiante, con el fin de lograr la presencia, participación y logro de todos los discentes sin que exista alguna diferenciación.

1.3. Distinciones conceptuales en torno al enfoque inclusivo

Existen una serie de términos similares a ésta, entre los que destacan educación integradora, educación especial y atención a la diversidad. Estos términos, en variadas ocasiones, provocan confusiones y prácticas erradas; por ello, a continuación, se realizará la diferenciación de los mismos.

Como primer punto, respecto a la integración, Ciobanu (2017) sostiene que "Integrated education involves relationships between individuals based on a recognition of their integrity, shared values and rights that they possess and aims to educate those children with special needs in ordinary schools alongside other normal children" (p.37)³. Es decir, bajo este enfoque se considera sumamente significativo el educar a los niños con algún tipo de necesidad educativa especial de manera integral, además, resalta que dicha formación debe darse en instituciones educativas regulares. De la misma manera, Leiva (2013) afirma que "la integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias" (p.7). Asimismo, señala que bajo esta visión al sistema educativo no le concierne realizar algún tipo de adaptación, cambio o modificación en la metodología que colabore a que el educando con NEE se sienta parte del aula, en otras palabras, la integración posibilita el acceso, más no la participación del estudiante con discapacidad.

En añadidura, UNESCO (2008) manifiesta que la educación integradora plantea que los niños con necesidades especiales asistan a instituciones educativas regulares. Esto quiere decir que la integración pretende que el educando se adecue al sistema educativo regular, en lugar de que el sistema prevea lo necesario para atender las necesidades de cada niño o joven.

Como segundo punto, Araque y Barrio (2010), al hablar de educación especial, manifiestan que este tipo de educación está enfocada en aquellos estudiantes que por deficiencias físicas, psíquicas y psicofísicas no son capaces de adaptarse a una educación regular. Asimismo, se busca que el educando con alguna necesidad educativa especial (NEE) se desarrolle integralmente y pueda enfrentar los diversos retos de la sociedad de manera satisfactoria. En añadidura, González (2009) sostiene que, desde una visión tradicional, la Educación Especial, al encontrarse dirigida a la atención de educandos con algún tipo de discapacidad,

³ Traducción libre: La educación integrada implica relaciones entre individuos basadas en el reconocimiento de su integridad, los valores y derechos compartidos que poseen y su objetivo es educar a esos niños con necesidades especiales en las escuelas comunes junto con otros niños normales.

cuenta con un currículo distinto. Además, manifiesta que "esta concepción se basa en la clasificación de los alumnos y alumnas en función de los déficits que presentan y en su adscripción a modalidades de escolarización con características claramente segregadoras en muchas ocasiones" (p. 431)

En adición, la visión de este tipo de educación, según Araque y Barrio (2010), contempla que dicha dificultad o NEE del discente, por ningún motivo debería generar que al niño se le encasille como una persona que necesita educación netamente especial y, que, por ello, se le niegue la oportunidad de interactuar y educarse con sus demás compañeros en un ambiente favorable. Sin embargo, es necesario aclarar que se requerirá de enseñanza especializada en la situación de que "su capacidad de aprendizaje esté muy por debajo de la media" (p.5). En este caso, es sumamente necesario un debido diagnóstico multidisciplinar realizado por médicos y psicólogos.

Como tercer punto, la atención a la diversidad, según Dieterlen (2001), Gordon (2001) y UNESCO (1994, como se citó en Araque y Barrio, 2010), surge con el objetivo de hacer valer el derecho de recibir una educación de calidad que tome en cuenta aquello que el estudiante necesita, lo motiva e interesa. De tal manera que, los educandos en su totalidad puedan acceder y permanecer en las instituciones educativas recibiendo una educación pertinente. Por su parte, Muntaner (2014) afirma que "la diversidad se contempla como un hecho ineludible en la escuela, nadie duda de que está siempre presente entre los alumnos y que debemos convivir con ella" (p.4). Al respecto, añade que existen tres tipos de respuesta a la diversidad: el superponer la idea de la homogeneidad, el minimizar la diversidad "maquillando" el suministro de una atención homogeneizada y el emplear un razonamiento heterogéneo, las cuales se explica a continuación.

Por un lado, el considerar a la diversidad tomando como eje la primera idea, provoca como consecuencia que surja la segregación, ya que busca agrupamientos uniformes del alumnado. Por otro lado, en el caso de la segunda perspectiva, esta se asemeja a una combinación entre prácticas heterogéneas y homogéneas, puesto que se trabaja con grupos distintos, en los que los alumnos "regulares" reciben programaciones sin ninguna modificación y aquellos alumnos "diversos", reciben una educación que atiende sus NEE, pero dicha atención se provee principalmente en programas extraescolares. Por último, desde la tercera manera de responder a la diversidad, se reconoce, acepta, valora y trabaja teniendo en cuenta la diversidad humana, además se tiene como prioridad el

establecimiento de estrategias que permitan garantizar una pertinente atención a la diversidad, tal como afirma Muntaner (2014).

En añadidura, según lo expresado por Araque y Bario (2010), es notorio que las aulas actualmente son diversas a causa de las migraciones y diferencias habituales en los seres humanos, referidas, por ejemplo, a las capacidades y habilidades que cada uno posee; por ello "la atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite" (p.11) realizando, claro está, las debidas adaptaciones o modificaciones a la práctica de la enseñanza.

Como cuarto punto, en lo que respecta a la inclusión, es fundamental indicar que es entendida como "un concepto teórico de la Pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad" (Peñaherrera y Cobos, 2011, p.146). Adicionalmente, Leiva (2013) comenta que

la escuela inclusiva reconoce la diversidad como valor, de modo que todo el mundo tiene cabida en ella en situación de igualdad. El reconocimiento de las diferencias individuales nos lleva al reconocimiento de la diversidad, no solo cognitivo sino también emocional y del mundo de valores. (p.6)

En otras palabras, desde la mirada de la inclusión, la diversidad es valorada y se comprende que el trabajar bajo este enfoque colabora a atender las variadas necesidades de los educandos con el objetivo de que ellos, en su totalidad, consideren que son parte del sistema. En la misma línea, UNESCO (2008) expresa que una característica principal de este tipo de educación se constituye en el hecho de que son las instituciones educativas las que deben adaptarse con el objetivo de atender con pertinencia al alumnado en su totalidad, considerando, claro está a aquellos grupos excluidos por temas de discapacidad, lenguaje, ruralidad, género y lugar de procedencia. Añadido a ello, Muntaner (2014) manifiesta que un aula inclusiva no es únicamente el espacio en el que un niño con necesidades educativas especiales (NEE) puede estar presente; es más que eso, puesto que implica que este individuo pueda desarrollarse a través de la socialización y aprendizaje permanente con sus demás compañeros.

Tabla N°1. Distinciones conceptuales en torno al enfoque inclusivo

Concepto	Definiciones
Educación Integradora	<ul style="list-style-type: none"> - Los educandos con NEE son ubicados en escuelas regulares - Se centra en los déficits de los estudiantes con NEE - No existe adaptación del currículo o de las prácticas educativas, es el estudiante quien se adecua a ellas.
Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Se ubica a niños con algún tipo de discapacidad en Instituciones especializadas que colaboren en su educación - Cuenta con un currículo distinto
Atención a la Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que la diversidad es un factor inevitable en toda institución educativa - Existen tipos y diversas maneras de atender a la diversidad: uno de ellos atina a homogeneizar a los educandos y provoca segregación; el segundo "pretende" atender a la diversidad, pero su atención es en realidad homogeneizadora, similar a la integración; y, el último, atiende, acepta y valora la diversidad.
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Modo pertinente de dar atención a la diversidad - Valora a la diversidad y no la visualiza como una problemática - Rechaza la discriminación y colabora en la promoción de una educación de calidad. - Los centros educativos y sus respectivos componentes se adaptan a las necesidades del niño

Fuente: Adaptado de Ciobanu (2017), González (2009), Muntaner (2014), Peñaherrera y Cobos (2011), UNESCO (2008) y Leiva (2013).

Una vez comprendidas las diferencias entre estos términos, resulta pertinente resaltar la importancia de desarrollar el enfoque inclusivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual se explicará en el siguiente apartado.

1.4. Importancia de asumir un enfoque inclusivo en el proceso educativo

Para poder asumir un enfoque inclusivo en la escuela es necesario comprender el impacto positivo que pueda ocasionar en el desarrollo de los estudiantes y en el crecimiento profesional de los docentes. En tal sentido, Echeita y Sandoval (2002) manifiestan que el trabajar bajo un enfoque inclusivo en la

educación es valioso, puesto que el principal aporte de esta mirada es el

«frenar» y cambiar la orientación de unas sociedades en las que los procesos de «exclusión social» son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho. Con ello lo que está en juego es, en último término, la cohesión de la propia sociedad que hoy, más que nunca, parece estar seriamente amenazada (p.31).

En la misma línea, Mateos (2008) sostiene que la importancia de la inclusión radica en que esta "surge para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo" (p.8). En añadidura, comenta que este gran concepto se encuentra íntimamente relacionado a la idea de reconocer cuán valiosa es la diversidad a nivel de las instituciones educativas y la sociedad en general, además de provocar la participación activa de cada sujeto. Del mismo modo, plantea que el objetivo principal de este tipo de educación es que todos los discentes puedan acceder a una educación de calidad, que conlleve a habitar en una comunidad en la que todos puedan actuar de manera íntegra, teniendo las mismas oportunidades.

Por otra parte, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) manifiesta que la significación de trabajar bajo el enfoque inclusivo radica en el hecho que todos los estudiantes, sin distinción de raza, etnia, postura o creencia religiosa, estilo o ritmo de aprendizaje, género o discapacidad, merecen recibir una educación de calidad. Asimismo, señala que algunos indicadores que pueden mostrar si una organización educativa está poniendo en práctica este enfoque son el respeto por las diferencias, la equidad en la enseñanza, y la confianza en el avance y desarrollo de la persona.

Adicionalmente, frente a un mundo tan cambiante como el actual, López (2014), enfatiza la importancia de incorporar un enfoque inclusivo, desde la labor de los docentes, ya que, de esa manera, estos serán capaces de respetar así las diferencias individuales y podrán orientar sus prácticas reconociendo los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos. En añadidura, Díez Canseco (2005) brinda una serie de razones por las que la educación inclusiva es vital y debería ponerse en práctica en el contexto peruano. En primer lugar, una razón orientada a la educación, refiriendo que el establecimiento de estrategias individualizadas favorecerá el desarrollo de todos los estudiantes, considerando tanto a aquellos alumnos "regulares" como a los que presentan necesidades

educativas especiales.

En segundo lugar, el autor mencionado agrega que el trabajar bajo un enfoque inclusivo colabora en el aspecto social, en el sentido que impulsa conductas de convivencia, tolerancia y reduce la discriminación. En tercer lugar, comenta la existencia de una razón de tipo económico, puesto que la construcción y mantenimiento de escuelas inclusivas es menos costosa que el sostenimiento de escuelas especializadas en la atención a niños con NEE.

En suma, como se aprecia en el presente apartado, responder a la interrogante referida al porqué es importante incorporar el enfoque inclusivo, involucra el hecho de que este surge como una manera de eliminar o, en menor medida, reducir la exclusión causada por las brechas y desigualdades sociales, lo cual, claro está repercute en el ámbito educativo. A razón de ello, en el siguiente apartado se muestran algunas prácticas diversas referidas al cómo este enfoque se ha llevado a cabo.

1.5. Experiencias en el Perú y el mundo de la aplicación del enfoque inclusivo en el nivel primario

Una vez comprendida la importancia de aplicar la educación inclusiva y habiendo visto cómo el concepto de inclusión ha evolucionado y variado alrededor del mundo, el fin del presente apartado es detallar experiencias de la aplicación del enfoque inclusivo en el nivel primario. Primero, se muestra los ejemplos de otros países, ordenados por continentes; y, luego, exponiendo modelos de prácticas inclusivas a nivel nacional.

Como primer punto, respecto al continente asiático, An, Hu y Horn (2018) comentan la existencia de dos movimientos nacionales referidos a la inclusión, los cuales son la Ley de Educación Obligatoria (The Compulsory Education Law) y Aprendizaje en Aulas Regulares (Learning in Regular Classrooms), también llamados CEL y LRC, respectivamente por sus siglas en inglés. Como primer punto, CEL presentaba como objetivo que todos los niños sin distinción de género, raza, etnia, nivel socioeconómico o creencias religiosas puedan acceder gratuitamente a la educación pública. Mientras que, LRC se enfocó en proporcionar servicios educativos a los niños con algún tipo de discapacidad y dificultades de acceso a la educación especial, tal como mencionan Chen (1996, 1997) y McCabe (2003, como se citó en An, Hu y Horn, 2018).

Al respecto, dicha distinción provocó que los “students with disabilities may be denied access to general education and inclusive options because of the existence of specialized schools and the interpretation that these schools are the default placements for students with disabilities” (p.119)⁴, tal como comentan Armstrong, Armstrong y Spandagou (2011), Liu y Zhang (2017, como se citó en An, Hu y Horn, 2018). A su vez, diversos especialistas como Deng, Wang, Guan y Wang (2017), indican la existencia de variadas barreras que impiden que en la educación de China pueda implementarse pertinentemente la tan ansiada inclusión, entre las que destacan las preocupaciones que poseen los profesores para responder a las demandas del sistema educativo chino, centradas en la obtención de puntajes altos en pruebas escritas; el bajo índice de cooperación con otros agentes educativos; la dificultad para adaptar su enseñanza y ser capaz de manejar la clase de manera inclusiva, con el objetivo de que esta resulte pertinente para los niños con diversas necesidades.

Como segundo punto, en el caso del continente oceánico, Mitchell (2016) destaca la actuación de Nueva Zelanda, país que cuenta con un único currículo, a diferencia de muchos países, tanto para la educación regular como para la atención a NEE. Asimismo, dicho currículo trabaja bajo la idea de “non-sexist, non-racist, and nondiscriminatory” (p.23)⁵, por tanto, las identidades, idiomas, habilidades y talentos de los estudiantes son reconocidos y las necesidades son atendidas pertinentemente.

Como tercer punto, en el caso del continente africano, Mukhopadhyay, Nenty y Abosi (2012) comentan que no existe un entendimiento claro de lo que realmente significa e implica la educación inclusiva, lo cual se evidencia en la escasa literatura sobre dicho tema. En adición, los autores en mención destacan que entre aquellos factores que impiden la realización de la educación inclusiva, prepondera la ineficiente colaboración entre profesores y agentes educativos, la inadecuada infraestructura y falta de recursos, y la carencia de apoyo para la implementación de aulas inclusivas por parte del Ministerio de Educación y Desarrollo de Habilidades de dicho país.

Como cuarto punto, en el caso de Europa, es necesario señalar que las

⁴ Traducción libre: Los estudiantes con discapacidades se les puede negar el acceso a educación general y opciones inclusivas debido a la existencia de escuelas especializadas y la interpretación de que estas escuelas son las ubicaciones predeterminadas para estudiantes con discapacidades.

⁵ Traducción libre: no sexista, no racista y no discriminatorio.

acciones realizadas para trabajar bajo un enfoque inclusivo varían según el país en el que estas se lleven a cabo, de acuerdo a lo expresado por Santiuste, Vicente, Martínez y Padilla (2009), quienes, además, manifiestan que:

Each European country presents a specific situation. Some countries, such as England, Austria and Spain, insist on a system of inclusive schooling, where pupils of the same age and location coexist and learn together despite differences in abilities/disabilities. This demand forces the school to pay attention to new models of schooling, new educational strategies and new techniques of intervention that are able to meet pupils' needs (p.321).⁶

Mientras que, Martínez, De Haro y Escarbajal (2010) informan que los intentos por establecer una educación inclusiva en España han fracasado por diversas razones, entre las cuales destaca la falta de compromiso de los agentes educativos como familias, maestros, personal administrativo y directivos. Por ello, plantean la idea de instaurar espacios de diálogo en los que dichos agentes puedan transformar paulatinamente la realidad del alumnado.

Como quinto punto, respecto al continente americano, es necesario mencionar el caso de Canadá, el cual es un territorio en el que, según McCrimmon (2015), los docentes enfrentan diversos retos en torno a la aplicación del enfoque inclusivo, entre los que destacan las grandes cantidades de horas de trabajo de los maestros, la elevada cantidad de alumnos y el gran desafío que es poseer aulas cada vez más diversas. Relacionado a ello, sobresale el desconocimiento de los docentes sobre las adaptaciones o modificaciones del aula y del currículo, lo cual constituye una traba para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, prepondera el hecho de que los programas de estudios en Canadá priorizan el formar a los futuros docentes en la enseñanza para atender a alumnos denominados regulares, lo cual repercute en las aulas, puesto que se dejan de lado las prácticas inclusivas.

En añadidura, tomando en cuenta que la inclusión no solo responde a la atención de necesidades educativas especiales, se considera importante el visualizar el enfoque inclusivo desde la existencia de diferentes experiencias que

⁶ Traducción libre: Cada país europeo presenta una situación específica. Algunos países, como Inglaterra, Austria y España, insisten en un sistema de educación inclusiva, donde los alumnos de la misma edad y ubicación coexistan y aprendan juntos a pesar de las diferencias en habilidades / discapacidades. Esta demanda obliga a la escuela a prestar atención a los nuevos modelos de escolarización, las nuevas estrategias educativas y las nuevas técnicas de intervención que pueden satisfacer las necesidades de los alumnos

atienden la inclusión, es decir, ámbitos como lengua, género, cultura, ritmo de aprendizaje o creencia religiosa. Al respecto, Marchesi, Blanco y Hernández (2014) muestran que, en países como Colombia y Paraguay, existe la presencia de planteamientos y prácticas que apuntan a la inclusión desde el aspecto sociocultural.

Por último, en el caso del Perú, las prácticas referidas a la implementación de una educación inclusiva, vistas desde la atención a las necesidades educativas especiales, se plasman en un documento elaborado por el MINEDU (2013), el cual se enfoca en un concurso nacional que narra prácticas exitosas en las que se ha atendido distintos tipos de discapacidad dentro de un aula inclusiva en el nivel primario. Para ello, se emplearon estrategias adaptadas tanto a los diferentes tipos de necesidad educativa especial de los estudiantes, como a las características de diversos contextos. Asimismo, se empleó material especializado y se realizaron adaptaciones curriculares que enfatizaron el aprendizaje cooperativo.

Por su parte, Diez Canseco (2005) sostiene que el alcanzar la tan ansiada educación inclusiva en el Perú, es un hecho prácticamente imposible, ya que considera que el sistema educativo peruano no cuenta con las condiciones pertinentes para trabajar bajo este enfoque. Adicionalmente comenta que "se requiere sobre todo imaginación, planificación y de decisión política, para que la educación para todos sea respetada como un derecho de la población y una obligación del Estado" (p. 98). En la misma línea, afirma que la falta de preparación de los agentes educativos involucrados se convierte en un significativo impedimento para trabajar bajo un enfoque inclusivo.

Con lo señalado líneas arriba, se evidencia que, si bien el Ministerio de Educación del Perú está implementando la inclusión en sus escuelas, este se centra únicamente en la atención a los niños con NEE. No obstante, resulta importante señalar que otros Ministerios del Estado peruano están incorporando iniciativas que responden a la inclusión desde una mirada más amplia, como es el caso, por ejemplo, de la implementación de la EIB (educación intercultural bilingüe) y la existencia de determinados programas sociales que colaboran en la atención de ciertos grupos vulnerables. Frente a ello, se considera que es necesario que estas iniciativas sean respaldadas y trabajadas por el sector educativo del Perú, para que la implementación de estas prácticas en las escuelas suceda de manera exitosa.

Después de la revisión bibliográfica de las experiencias de instituciones educativas a nivel nacional y mundial que trabajan bajo un enfoque inclusivo, se ha constatado que dichas prácticas, en su mayoría, se enfocan en una educación inclusiva relacionada a la respuesta y la atención de necesidades educativas especiales de los alumnos, dejando de lado experiencias inclusivas enfocadas en aspectos como cultura, lengua, género, entre otros. Dicho aspecto muestra que el concepto de educación inclusiva no se ha interiorizado en su totalidad en los diversos agentes que trabajan en las organizaciones educativas existentes a lo largo del mundo, evidenciando dificultades y limitaciones para la aplicación del enfoque inclusivo en la educación.

En suma, a través del presente capítulo, se ha querido empoderar a los maestros y a los futuros educadores sobre una temática tan fundamental en la actualidad, que es la educación inclusiva, el cómo esta ha variado a lo largo del tiempo y la existencia de diversas perspectivas que pueden colaborar a que el profesional posea una visión más amplia y completa del término en mención. Además, es necesario añadir que la importancia de este enfoque radica básicamente en lograr eliminar la exclusión y la discriminación, de manera que exista una cultura de convivencia y paz en beneficio de los ciudadanos.

En añadidura, la búsqueda bibliográfica de prácticas en el nivel primario que trabajan bajo un enfoque inclusivo a lo largo del mundo y en el Perú, permiten evidenciar que si bien hay un avance en las experiencias que existen a lo largo del mundo en cuanto a la aplicación de la educación inclusiva, aún existe mucho por hacer, pues el trabajar bajo un enfoque inclusivo se ve confrontado por una serie de retos que la educación debe afrontar, entre los cuales destaca la insuficiente preparación de los educadores y la falta de políticas que colaboren en el desarrollo de un enfoque inclusivo. Por ello, lo referido a los desafíos y las problemáticas que enfrenta el docente para desarrollar este tipo de enfoque en la educación primaria actual, será abordado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

PROBLEMÁTICA Y DESAFÍOS QUE ENFRENTA EL DOCENTE PARA ASUMIR EL ENFOQUE INCLUSIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El incorporar un enfoque inclusivo en la educación primaria es considerado por varios especialistas y docentes como una quimera, puesto que se supone que este es sumamente complicado de llevar a la realidad, debido a los constantes problemas educativos que atañen al país. Sin embargo; si bien existen una serie de dilemas respecto a su abordaje, aparecen un conjunto de desafíos y retos que el docente, como uno de los principales agentes educativos, debe asumir.

Por ello, para la realización del presente capítulo se han tomado en cuenta las dimensiones de la educación inclusiva, planteadas por Arme y (s/f), que son cultura, evidenciado en la gestión institucional; prácticas inclusivas, abordado en el propio ejercicio docente; y políticas, es decir, normativas, para poder analizar las problemáticas primordiales. Además, se han agregado la formación inicial y continua docente y la relación que los maestros establecen con las familias. Paralelamente, en cada uno de los apartados propuestos, se detallarán los retos y desafíos que deben aceptar los sujetos educativos, para trabajar bajo un enfoque que priorice a la inclusión.

2.1. En la formación inicial docente

La formación inicial de los docentes es de suma importancia, más aún frente al actual entorno diverso y con miras a la inclusión, pues los conocimientos adquiridos durante dicha preparación se harán evidentes en la práctica educativa que ejerza cada maestro. En tal sentido, resulta primordial aclarar qué es la educación inicial de los docentes, para ello tomando lo señalado por Musset (2010), se rescata lo siguiente:

Initial teacher education is the first entry point to the teacher professional career, it plays a fundamental role: the way it is organised determines both the quality and the quantity of teachers. Its content allows to give to all teachers in a particular context (the national one for the majority of the OECD countries) a set of characteristics and skills, that they will need in order to perform their work correctly (p.16).⁷

Entonces la formación inicial significa la iniciación del individuo dentro de la carrera como educador, en la cual el docente, dentro de determinado contexto, ya sea el instituto o la universidad, adquiere un conjunto de habilidades que tendrá que ejecutar cuando egrese. Dicho esto, es importante señalar las falencias presentes dentro del sistema de la formación inicial que se les brinda y que no les permiten responder de manera eficaz y eficiente a las aulas inclusivas.

Una de las principales problemáticas se enfoca en las universidades e institutos que se encargan de formar a los futuros maestros, pues como indica Díaz (2015) son muy pocas las instituciones que dentro de su programa de estudios incorporan contenidos relacionados a la neurociencia y el aprendizaje de cómo funciona el cerebro, al igual que, contenidos enfocados en la inclusión, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad y el empleo de evaluaciones personalizadas que permitan que el futuro docente pueda comprender cómo mejorar los procesos educativos en beneficio de cada uno de sus estudiantes. Un ejemplo de ello, lo brinda el informe de la Defensoría del Pueblo (2012), el cual pone en evidencia que de 50 universidades del Perú solo 6 de ellas incorporan dentro de su malla curricular cursos relacionados a la educación inclusiva.

Esto conlleva, a que gran parte de la población docente se sienta en la incertidumbre de no saber cómo educar bajo el enfoque inclusivo y reproduzca la enseñanza centrada en alumnos denominados “regulares” (López, 2014). En esta misma línea, el profesor, al considerarse como un ser incompetente para responder a la diversidad, podría influenciar en la forma de percibir a sus alumnos y hacerlo evidente mediante sus actitudes dentro del aula, ya sea el desinterés por brindar una educación de calidad e inclusive llegar a sentir rechazo a los estudiantes (Valdés y Monereo, 2012).

⁷ Traducción libre: La formación inicial del profesorado es el primer punto de entrada a la carrera profesional del profesorado, desempeña un papel fundamental: la forma en que se organiza determina tanto la calidad como la cantidad de docentes. Su contenido permite dar a todos los docentes en un contexto particular (el nacional para la mayoría de los países de la OCDE) un conjunto de características y habilidades que necesitarán para realizar su trabajo correctamente.

Por otro lado, el mundo tan cambiante en el cual nos desenvolvemos ocasiona que los sistemas educativos también cambien y esto es otro de los problemas dentro de la formación inicial del maestro. Debido a que, al culminar su formación y empezar a trabajar, el docente no encuentra una relación directa entre la teoría y la práctica, esto significa que los conocimientos adquiridos durante su preparación no necesariamente lo ayudan en su trabajo dentro del aula. Según Arnaiz (2003) esto genera en los maestros “sentimientos de desconcierto cuando observan cómo se ha modificado su contexto de trabajo. Así que el escepticismo y el rechazo suelen ser una actitud común en el profesorado, asociados a un malestar docente que denota cierto desconcierto profesional” (p.222).

Lo mencionado anteriormente, invita a reflexionar sobre la importancia referida a que los docentes apuesten por una formación continua, es decir a seguir aprendiendo una vez culminada la carrera, dicho tema se abordará con mayor profundidad en el siguiente apartado del documento.

Con todo lo indicado, es visible que el desafío está referido al encargado de educar en un marco inclusivo a las futuras generaciones, el docente. Por tanto, según Feiman-Nemser (1990, citado en Bedor, 2018) uno de los grandes retos es brindar una adecuada formación inicial que considere los aspectos tecnológicos, académico práctico, crítico-social y personal.

En primer lugar, en relación a lo tecnológico, este se enfoca en el apropiamiento de habilidades y estrategias que le permitan al maestro enseñar de una manera integral, es decir, aprender a enseñar. Por ejemplo, se enseña las didácticas de las áreas curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, asimismo aprender a “diversificar las actividades para el mismo objetivo y ajustar el grado y tipo de ayudas; así como evaluar los distintos grados de consecución de un mismo objetivo” (Durán y Giné, 2011, p. 159).

En segundo lugar, la dimensión académica debe enmarcarse en la adquisición de conocimientos que le servirán al docente en su propio crecimiento profesional y que también deberá enseñar a los estudiantes, en tal sentido, el maestro se convierte en un especialista de la educación. Asimismo, según Durán y Giné (2011), la formación inicial debe brindar cursos que permitan al maestro tener dominio sobre la inclusión y atención a la diversidad, al igual que, el reconocimiento de la existencia de diversos ritmos y estilos de aprendizaje, de esta manera podrá reconocer las diferencias que puede presentar cada estudiante como una oportunidad de aprendizaje.

En tercer lugar, en cuanto al aspecto práctico, apunta a formar un docente reflexivo y fomentar en él, la competencia investigativa, pues según Arnaiz (2003) esto permitirá educar a los docentes en la búsqueda constante de información lo cual beneficiará más adelante el trabajo que realicen dentro de las aulas. En esta misma línea, Vaillant (2013) señala que para contribuir en la inclusión educativa es importante que los maestros se formen en investigación y tengan experiencias significativas en esta área.

En cuarto lugar, con lo que respecta a la dimensión crítico-social se enfoca en la formación de docentes críticos que sean capaces de cuestionar la gestión que realiza el sistema educativo. Asimismo, este aspecto debe educar a los maestros para que puedan integrar a todos los agentes de la comunidad educativa, esto significa que el docente debe adquirir ciertas habilidades sociales que le permitan relacionarse no solo con los padres de familia, sino con autoridades a nivel local y regional con la finalidad de brindar propuestas o mejoras para el sistema educativo (Vaillant, 2013).

Finalmente, formar en el aspecto personal es importante porque el estudiante de educación será consciente de que su profesión es un proceso que contribuye en su desarrollo personal y como tal todos los aprendizajes que adquiera durante su formación le permitirá hacerse responsable por continuar educándose a lo largo de la vida (AEDEE, 2012 como se citó en Bedor, 2018).

2.2. En la formación continua

Las demandas y los cambios constantes del mundo actual requieren que la educación, al ser un aspecto vital en la sociedad, les haga frente y los asuma. A partir de ello, se necesita que los docentes no se conformen únicamente con haber estudiado cinco años, sino, que sean capaces de formarse continua y permanentemente para responder inclusivamente a la diversidad que encontrará en su aula. No obstante, en la realidad este agente educativo se encuentra con una serie de trabas que le impiden continuar desarrollándose profesional y personalmente para asumir el reto en mención. Por ello, en las siguientes líneas, se discutirán los puntos relacionados a los problemas y a los desafíos que el maestro debe enfrentar para continuar su proceso de formación con el objetivo de educar inclusivamente.

En primer lugar, es necesario entender a qué alude la formación continua. Ante ello, Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata y Garavito (2004), quienes también la denominan capacitación, destacan que esta "debe entenderse

como un proceso de actualización que le posibilita (al docente) realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y las poblaciones que atiende" (p.81). En otras palabras, la formación continua le permite al profesorado estar lo suficientemente capacitado para ser capaz de atender a la diversidad, que es un principio básico de la inclusión. Adicionalmente, según lo expresado por Sánchez (2015), la formación continua docente puede darse a partir de distintas preparaciones, capacitaciones o actualizaciones a partir de materias dictadas en centros de educación superior y sus semejantes.

En añadidura, Nkechinyere (2013), manifiesta que la formación continua docente es fundamental debido a que posibilita que

Teachers learn new teaching strategies to improve the quality of instruction. This allows them to make changes in the way they teach their students, incorporating innovative teaching methods in the classroom. It teaches them how to work with a variety of learning styles, since not all students learn the same way. It also helps teachers change their day-to-day teaching methods, encouraging them to accept new methods based on accurate education research (p. 175).⁸

Es decir, este tipo de formación favorece y enriquece la práctica del docente, puesto que lo empodera de estrategias y conocimientos que le posibilitarán desenvolverse en un entorno inclusivo, es decir, poder atender a la heterogeneidad y variedad presente en sus aulas de clase.

Ahora bien, es importante conocer qué sucede en la realidad en cuanto a la formación continua de los docentes, pues, como se indicó al iniciar el apartado, existen una serie de problemáticas que impiden que este proceso se desarrolle de manera adecuada. Al respecto, según De Martín (2005), prepondera el hecho de que los maestros se resisten al cambio, es decir, a la innovación proporcionada por la continuidad en su formación, pues temen que dicha transformación origine un incremento a nivel de la cantidad de horas de trabajo y responsabilidades. Además, otra problemática se debe a que en muchas oportunidades los educadores sienten que se les está obligando, por parte del centro, a seguir su formación profesional, lo

⁸ Traducción libre: Los maestros aprenden nuevas estrategias de enseñanza para mejorar la calidad de la instrucción. Esto les permite hacer cambios en la forma en que enseñan a sus alumnos, incorporando métodos de enseñanza innovadores en el aula. Les enseña a trabajar con una variedad de estilos de aprendizaje, ya que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. También ayuda a los maestros a cambiar sus métodos de enseñanza cotidianos, alentándolos a aceptar nuevos métodos basados en investigaciones educativas precisas.

cual, se convierte en una traba para que estos puedan desarrollarse continuamente, ya que, esta depende del interés y motivación especialmente intrínseca del maestro para seguir aprendiendo.

También, Díaz (1999) comenta que una problemática recurrente es que muchos de los talleres o capacitaciones existentes no poseen la suficiente base teórica y no responden adecuadamente a las necesidades de los educadores que pretenden trabajar bajo un enfoque inclusivo. Adicionalmente, Sánchez (2009) sostiene que la falta de apoyo y colaboración por parte de la administración y las instituciones educativas hacia la formación permanente del profesorado influyen también en que el maestro se sienta desamparado y no decida continuar su formación. Asimismo, el malestar y pesimismo docente es otro factor que constituye un problema para la realización continua, pues el sentirse desmotivado y apesadumbrado por la complejidad variable y diversa de las aulas de clase "genera conductas pesimistas y derrotistas en el profesorado que no quiere escuchar ni saber nada de innovaciones" (p.100), lo cual provoca, claro está, que no se encuentren lo suficientemente preparados para proporcionar una enseñanza que responda a la pluralidad del alumnado.

Entonces, gracias a las problemáticas presentada líneas arriba, surgen una serie de retos que se deben enfrentar para poder posibilitar una formación continua eficaz del profesorado. Al respecto, Monereo (1998, como se citó en Maciel de Oliveira, 2003) manifiesta que la formación continua debe asumir el reto de colaborar a que el maestro desarrolle habilidades referidas a la planificación, orientación y evaluación de sus procesos cognitivos, referidos tanto a aquello que enseña, como a la manera en que enseña. Adicionalmente, Perrenoud (2004, como se citó en Casado y Lezcano, 2012) indica que la formación permanente debe contener la competencia de innovación pedagógica, la cual se refiere a que el maestro sea capaz de considerar habilidades de autoformación, es decir, pueda crear un plan de formación común, sepa elegir los cursos idóneos para agregar a su formación y posteriormente, pueda incorporarlos a su práctica.

En añadidura, con el objetivo de que el docente sea capaz de trabajar bajo un enfoque inclusivo, resalta lo indicado por Blanco (2013), quien comenta que la formación continua que el maestro reciba debe ser contextualizada, ya que cada escenario es diverso y cada aula o grupo de niños presenta necesidades específicas. En otras palabras, plantea que la formación continua debe fundamentarse "en concepciones del aprendizaje situado, es decir que ocurre en contextos y escenarios

particulares, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de niñas y niños en particular" (p.53).

Además, Musset (2010) agrega que un factor decisivo para que este tipo de formación sea efectiva es el nivel de apoyo que la escuela le brinda al docente, pues "A supportive school environment has a significant influence on teachers' learning opportunities (importance of feedback, importance of giving programme designers the time and resources that will enable them to incorporate what they have learned into their teaching)" (p.40)⁹. Análogamente, Sánchez (2009) manifiesta que la formación continua docente debe asumir como tarea el implementar el trabajo cooperativo por parte de diversos agentes educativos, de manera que exista compromiso, diálogo y se establezcan decisiones compartidas que colaboren a que el docente no se sienta inseguro y solo al decidir innovar su práctica por medio de la formación continua, lo cual es un aspecto clave para poder desempeñar un rol que priorice el trabajo inclusivo.

Dicho esto, sin lugar a dudas la formación que reciba el profesorado, tanto a nivel inicial como de manera continua, es imprescindible si lo que se desea es apuntar a una educación inclusiva. No obstante, es sumamente necesario que aquellos conocimientos que los maestros reciban para llevarlos a la práctica sean acompañados del dominio de las políticas inclusivas que fomente el Estado. Por ello, el siguiente apartado responderá al análisis de las mismas.

2.3. En las políticas públicas

El trabajar bajo un enfoque inclusivo en la escuela, como bien se ha mencionado en un inicio, comprende una serie de dimensiones para su realización. Entre las cuales, el ámbito normativo, evidenciado a través de las políticas públicas, se convierte en el principio y una de las maneras más eficaces de atender pertinentemente a la diversidad presente en las escuelas, tal como señala Arme y (s/f). Añadido a ello, es importante comprender que las políticas inclusivas son definidas como aquellos lineamientos claves, que permitirán o no el desarrollo del enfoque inclusivo en un determinado sistema educativo.

⁹ Traducción libre: Un ambiente escolar de apoyo tiene una influencia significativa en las oportunidades de aprendizaje de los maestros (importancia de la retroalimentación, importancia de dar a los diseñadores de programas el tiempo y los recursos que les permitirán incorporar lo que han aprendido en su enseñanza).

Ahora bien, una vez comprendido lo que se entiende por políticas inclusivas, es importante reconocer las problemáticas presentes en las mismas. Al respecto, López (2011) menciona que una de las principales barreras para la ejecución del enfoque inclusivo son las contradicciones entre las leyes y normativas, debido a que, por un lado, se promueven leyes que hablan de una Educación para todos; mientras que, por otro lado, se permiten colegios especiales, los cuales dedican su atención a un determinado grupo, evidenciando un claro proceso de exclusión. Asimismo, tomando en cuenta lo expresado por United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2014), se destaca lo siguiente:

Realization of the equal right of every child to education without discrimination requires that the responsibility for education of every child must rest with ministries of education. However, in some countries mainstream schooling and special education are still managed under different administrations, with primary responsibility for disability, including education, often resting within ministries of social welfare (p.21)¹⁰

En otras palabras, otra problemática que resalta en el tratamiento de políticas relacionadas a la educación inclusiva es el hecho de que en variadas naciones no solo es el Ministerio de Educación el encargado de velar por la normativa inclusiva, sino, otros ministerios. Un ejemplo de ello, es el involucramiento del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú, lo que origina una serie de barreras en la promoción de dicho enfoque.

Dicho esto, a continuación, se presentará un conjunto de las leyes y normativas más relevantes a nivel internacional y nacional, que apuntan a una educación inclusiva. Todo ello, con la finalidad de reconocer en ellas las falencias y fortalezas en beneficio del enfoque inclusivo.

¹⁰ Traducción libre: La realización del derecho igualitario de todos los niños a la educación sin discriminación requiere que la responsabilidad de la educación de todos los niños recaiga en los ministerios de educación. Sin embargo, en algunos países, la educación general y la educación especial todavía se administran bajo diferentes administraciones, con la responsabilidad principal de la discapacidad, incluida la educación, que a menudo recae en los ministerios de bienestar social.

Tabla N°2. Leyes y normativas que fomentan la inclusión educativa a nivel internacional y nacional

Nivel	Normativa	Descripción
Internacional	Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948	Apunta a proteger los derechos fundamentales de todo ser humano, dentro de los cuales se proclama que “Toda persona tiene derecho a la educación” (Artículo 26, inciso 1), al igual que expresa la necesidad de promover el respeto, mediante la educación (Arme y, s/f).
	Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza en 1960	Según UNESCO (2009), define la promoción de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en relación con el acceso a una educación de calidad y gratuita.
	Convention on the Rights of the Child (1989)	Expone que todo niño tiene el derecho a recibir educación. Asimismo, señalan qué labor deben realizar los Estados Partes para promocionar el derecho en mención. Además, entre uno de sus artículos, se hace hincapié en los derechos del niño con discapacidad, pues se señala que se debe velar por la participación de estos infantes en la comunidad y por su oportuno acceso a la educación.
Nacional	Acuerdo Nacional de Gobernabilidad del 2002	“Se compromete a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad, que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y

		<p>prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social. Se busca, además, poner énfasis en valores éticos, sociales y culturales para la incorporación de las personas con discapacidad” (MINEDU, 2010, p. 15).</p>
	<p>Proyecto Educativo Nacional al 2021</p>	<p>Se señala el compromiso “de una reforma integral de la educación para contribuir al desarrollo del país, propone un conjunto de políticas y medidas para alcanzarlas. Se funda en seis objetivos: oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, estudiantes e instituciones que logran aprendizajes de calidad, maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia, una gestión descentralizada - democrática que logra resultados y es eficiente con equidad, educación superior de calidad para el desarrollo y la competitividad nacional, y por último el referido a una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad” (MINEDU, 2010, p. 15).</p>
	<p>Ley General de Educación Nro. 28044</p>	<p>Según el diario El Peruano (2003), la normativa señala entre sus principios a “La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades” (p.248944).</p>

	Ley Nro. 30797, incorporada en la Ley General de Educación N° 28044	Según el diario El Peruano (2018), la ley determina que la educación inclusiva debe presentarse en todas las etapas y modalidades de la educación peruana. Asimismo, agrega el “asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes” (Artículo 19, inciso A). No obstante, hace hincapié en que dichas condiciones deben ser brindadas para estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir, si bien se considera “inclusiva”, centra su atención en un grupo poblacional determinado.
	Normas y Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos en la educación básica	De acuerdo con Armey (s/f), este documento plantea la reserva de “dos (2) vacantes por aula para los educandos con NEE, asociadas a discapacidad leve o moderada” (p.8). Asimismo, señala que el plan de tutoría y orientación educativa debe promover actividades que enfatizen la equidad, el respeto a las diferencias, los valores y el rechazo a todo tipo de exclusión y discriminación.

Fuente: Adaptado de MINEDU (2010), Armey (s/f) y diario El Peruano (2003,2018).

Como se aprecia en el cuadro presentado, las políticas inclusivas existentes están orientadas en su mayoría a promover la atención educativa de todos los estudiantes; sin embargo, existen determinadas normativas que priorizan la respuesta a aquellos educandos con necesidades educativas especiales, entendidas como la atención a alumnos con algún tipo de discapacidad, lo cual evidentemente muestra una ruptura a nivel de la normativa, dejando de lado a otros

grupos vulnerables, tal como señalan Cueto, Rojas, Dammert y Felipe (2018).

Ante ello, se considera oportuno el compartir, a través del siguiente cuadro, determinadas leyes existentes que se enfocan en atender educativamente a aquellos grupos excluidos de la normativa mostrada anteriormente.

Tabla N°3. Leyes y normativas en beneficio de grupos vulnerables y excluidos

Variable	Normativa	Descripción
Teniendo en cuenta las variables ruralidad y género	Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (2001)	Su objetivo es la atención diversificada, cobertura de la matrícula educativa, equidad de género y calidad educativa para las niñas y adolescentes rurales. Asimismo, la política en mención trabaja bajo los enfoques transversales de género, interculturalidad y de calidad educativa.
Considerando la variable de lenguaje	Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, decretado en el 2016 por el MINEDU.	Tiene como finalidad posibilitar aprendizajes pertinentes y de calidad a los educandos pertenecientes a pueblos indígenas u originarios. Asimismo, esta política posee al enfoque intercultural como principal orientador.
Considerando la variable étnico-racial	Plan Nacional de Desarrollo para la Población Afroperuana 2016- 2020, impulsado por el Ministerio de Cultura (2016).	Destaca el adoptar medidas para que este sector poblacional tenga acceso, permanencia y pueda finalizar sus estudios en la forma, modalidad o etapa existente a nivel educativo nacional. Además, hace presente el incluir temáticas relacionados a la afroperuanidad en

		el currículo; no obstante, ello se prioriza en la educación superior.
Teniendo en cuenta a los estudiantes inmigrantes	Decreto Legislativo N°1350 publicado en el diario El Peruano (2017) e Informe técnico de la Organización Internacional para Migrantes - OIM (2015)	“Permite al extranjero desarrollar estudios regulares de educación superior, educación básica, artes u oficios, en instituciones reconocidas por el Estado Peruano” (Artículo 29, Inciso 2, p. 60) Asimismo, según la OIM (2015) “todos los extranjeros menores de edad e hijos de los extranjeros residentes, tienen derecho y el deber a la educación en las mismas condiciones que los peruanos, es decir, al acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria” (p.28).

Fuente: Adaptado de Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, promulgada en el (2001), MINEDU (2016), Ministerio de Cultura (2016), diario El Peruano (2017) y OIM (2015).

Ahora bien, una vez identificadas las políticas y señalada la importancia e implicancia que cada una de ellas tiene en promoción de la educación inclusiva, se hace evidente que los encargados en la elaboración y promulgación de estas, deben asumir ciertos desafíos para su mejora. Es así, como la UNESCO (2009) indica cuestiones y ámbitos que resultan pertinentes de abordar para promover la educación inclusiva mediante las políticas. En primer lugar, se debe aclarar qué significa educación inclusiva y conseguir que este término sea comprendido por los educadores, organizaciones y los encargados en la formulación de las políticas, ya que al tener una idea clara de lo que implica inclusión, estos agentes podrán elaborar políticas más coherentes con la práctica inclusiva.

En segundo lugar, deben realizarse diálogos nacionales y regionales para sensibilizar y socializar la información, ello contribuirá a que las políticas puedan revisarse, ratificarse y reformarse con la finalidad de que incorporen aspectos de la educación inclusiva. En tercer lugar, es importante que se revisen ciertos aspectos antes de formular las normativas, como señala UNESCO (2009) realizar un análisis y diagnóstico de las necesidades, permitirá orientar la elaboración de las políticas.

Asimismo, se debe velar porque el equipo que forme parte de la planificación sea un equipo interdisciplinario e intersectorial, con la finalidad de que las políticas sean mucho más completas, pues serán trabajadas desde diferentes perspectivas. Adicionalmente a ello, resulta fundamental que la formulación de las políticas sea pensada a largo plazo, de esta forma se podrá garantizar que el desarrollo económico y social mantenga los objetivos de la educación inclusiva y los logre.

En cuanto al docente, este debe mantenerse informado sobre la diversidad de políticas existentes en relación a la inclusión, todo ello, con el objetivo de estudiarlas y analizarlas desde una mirada crítica, formulando juicios que le permitan asumir una postura centrada en la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias individuales de su alumnado. Una vez identificadas las políticas inclusivas existentes, las oportunidades y falencias de estas, se debe prestar atención a la gestión educativa, ya que es aquí en donde las políticas se concretan a través de un liderazgo transformacional que promueva una cultura inclusiva.

2.4. En la gestión educativa

La gestión educativa es un aspecto fundamental en la consecución de un enfoque inclusivo. Respecto a ella, por objetivos del presente documento, se ha decidido que debe ser abordada por la dimensión de la cultura inclusiva, propuesta por Arme y (s/f), ya que la labor de la gestión en la educación tiene amplia influencia en la comunidad inclusiva que se genere. Al respecto, es vital indicar que el cómo se gestiona educativamente el proceso de inclusión en la actualidad se ha convertido en un gran dilema, puesto que en el ejercicio surgen una serie de dificultades para implementar dicho enfoque. Por ello, en las siguientes líneas se detallará qué se entiende por gestión educativa, cuáles son los problemas relacionados a la misma en el contexto peruano y, con ello, qué desafíos se deben enfrentar.

Para empezar, Carletti (2014) define a la gestión educativa como aquel "conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución" (p.34). Añadido a ello, el autor en mención plantea que el director, como gestor educativo, sea un líder a nivel pedagógico, administrativo e institucional, todo ello con el objetivo de gestionar los aprendizajes de los protagonistas de la educación, es decir, los estudiantes. Ello supone que el personal directivo sea capaz de tomar decisiones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, además, sea consciente de que si bien, este agente lidera, debe trabajar conjuntamente con todos los sujetos involucrados en la educación, es decir,

docentes, coordinadores, educandos, padres de familia, entre otros, todo ello con la finalidad de proporcionar una educación amparada en un enfoque inclusivo.

Una vez definido lo que entendemos por gestión educativa, es importante señalar los problemas existentes en la ejecución de esta con miras a la inclusión, según Casado y Lezcano (2012) la mayoría de las escuelas considera que desarrollar una gestión que apunte a la escuela inclusiva es un proceso costoso y resulta ser un enfoque optimista más que práctico, ya que para la implementación de esta se presentan variadas dificultades y retos. Aparte de ello, según Cejas (2009), en muchos países y escuelas se escucha la siguiente frase: “en esta escuela no se puede cambiar nada, lo intentamos, pero no sabemos qué hacer” (p. 216), lo cual se debe a diversas razones como la falta de información o la poca importancia que se le da a la gestión educativa dentro de las escuelas.

Por otro lado, resulta pertinente señalar que la mayoría de escuelas afirman ser inclusivas, pero en la práctica no se evidencia lo mencionado, un ejemplo de ello lo indica Blanco (2006) al manifestar que “se da la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son verdaderamente inclusivas” (p. 6).

Ahora, si nos centramos en el contexto peruano, según el Ministerio de Educación (2014, p. 12) gran parte de las escuelas del país presentan los siguientes problemas:

- Una gestión escolar homogénea con prácticas rutinarias de enseñanza, centrada en lo administrativo y desligada de los aprendizajes.
- Una organización escolar rígida en su estructura y atomizada en sus funciones.
- Participación de la familia y la comunidad únicamente como proveedores de recursos.
- Desconfianza, subordinación y conflicto como estilos de relación entre los actores de la comunidad educativa.
- Directivos con prácticas autoritarias o permisivas.

Todas ellas constituyen problemáticas que impiden la adecuada implementación de inclusión y ponen en alarma a los agentes educativos y sobre todo al director, el cual debe ser el líder que movilice a la comunidad educativa en la búsqueda de la mejora de la educación. Con todo este panorama, es importante

plantear ciertos retos para responder a la problemática mencionada. Ante ello, Carletti (2014) comenta que los desafíos que debe asumir la gestión institucional para desarrollar y trabajar bajo el enfoque inclusivo exigen que esta integre una serie de dimensiones, las cuales son: administrativa, organizacional, pedagógica y comunitaria.

Respecto a la primera y segunda dimensión, la autora en mención considera que estas deben flexibilizarse y contar con un conjunto de personas que integren la comisión directiva, de manera que se reduzca el riesgo de autoritarismo y exista una democracia a nivel de toma de decisiones. Además, la escuela debe contar con un líder pedagógico capaz de dirigir de manera democrática a toda la comunidad educativa, pues según el Ministerio de Educación (2010), el director de una escuela inclusiva, debe ser un líder transformador. Al respecto, este tipo de liderazgo se caracteriza por reconocer y potenciar a los miembros de su comunidad y apunta al cambio de creencias, actitudes y sentimientos preestablecidos que podrían afectar la gestión e inclusión.

Asimismo, continuando con lo señalado por la institución indicada, el liderazgo transformacional influye en la cultura para cambiarla. Las funciones de este líder, deben ser las siguientes: ofrecer apoyos individualizados, preocuparse por el personal, monitorear, construir relaciones con la comunidad, proporcionar modelos de las mejores prácticas, construir una cultura escolar productiva y desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares. En la misma línea, MacNeill, Cavanagh y Silcox (2003) agregan que el asumir los retos propios de la gestión institucional, impulsados por el liderazgo pedagógico, implican "Commitment to a shared vision and sense of mission about student learning, (...) the engagement and empowerment of teachers, Creation and sharing of knowledge throughout the school (...) Emphasis on pedagogic rather than administrative functions by the principal"(p.16).¹¹

Adicionalmente, Carletti (2014) señala que debe existir apoyo financiero y material, por parte de la directiva, con el objetivo de colaborar en el desarrollo de las prácticas de inclusión. Relacionado a ello, agrega que, de ser necesario, será pertinente la reestructuración del centro educativo, la cual puede incluir la incorporación de rampas y pasamanos. También, la organización del tiempo y el

¹¹ Traducción libre: Compromiso con una visión y un sentido de misión compartidos sobre el aprendizaje de los estudiantes, (...) el compromiso y el empoderamiento de los maestros, la creación y el intercambio de conocimientos en toda la escuela (...) El director debe enfatizar las funciones pedagógicas, antes que las administrativas.

establecimiento de horarios y reuniones para que los agentes educativos planteen mejoras al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la dimensión pedagógica, se afirma que para incorporar el enfoque inclusivo se debe asumir el reto de implementar cambios que involucren la adaptación del currículo y las metodologías con fines a dar respuesta educativa a todos los educandos, la diversidad existente. Mientras que, para abordar la dimensión comunitaria se sostiene que esta debe caracterizarse por el hecho de que todos los involucrados en la educación, es decir, los miembros de la institución educativa, padres y asociaciones de familia, trabajen en conjunto y se comprometan con la educación de los educandos, según Carletti (2014).

En suma, como se aprecia en el presente apartado, es importante contar con un líder transformador capaz de fomentar la cultura inclusiva en los miembros de la comunidad, con el objetivo de que esta se llegue a visibilizar en las acciones de todos los agentes. Entre los cuales prepondera el profesorado, a través de sus prácticas y su propio ejercicio como maestro, del cual se tratará a continuación.

2.5. En el propio ejercicio docente

El educar siguiendo una perspectiva de inclusión, como se ha comentado a lo largo del documento, es un proceso que requiere del accionar colaborativo de diversos agentes e instancias educativas. No obstante, quien asume uno de los roles más importantes en esta labor educacional, es el docente, quien debido a los constantes cambios en la actualidad y a la presencia cada vez más evidente de la diversidad, requiere asumir una serie de desafíos, que se evidencian en la dimensión de prácticas inclusivas (Armey, s/f). Además, la aceptación de dichos retos le permitirán convertirse en un maestro que trabaje bajo un enfoque de inclusión. Añadido a ello, Suárez (2013) indica que dicho rol protagónico del educador, solicita que se encuentre dispuesto a buscar soluciones a los retos que imperan en la escuela.

Ahora bien, es menester manifestar que, en la realidad educativa, el maestro atraviesa una serie de problemáticas en su propio ejercicio docente que le impiden asumir el enfoque inclusivo en la educación primaria. Entre las cuales destaca lo mencionado por Batu, Odluyurt, Alagözoglu, Çattık y Şahin (2017), quienes, al realizar una investigación referida a encontrar los principales problemas, según la perspectiva de los docentes, hallaron aspectos referidos a la falta de conocimiento y experiencia por parte del profesorado, dificultad a nivel de aceptación de pares, falta

de cooperación con los demás maestros y problemas con los niños y padres de los estudiantes con NEE.

De igual manera, Smith y Smith (2000) sostienen que las problemáticas resaltantes para trabajar de manera inclusiva se refieren a temas de insuficiente entrenamiento o formación docente; la carga de la clase, que considera la cantidad de estudiantes y las necesidades educativas de los mismos; falta de apoyo por parte de otros docentes y personal administrativo; y, dificultad a nivel de tiempo para planificar, diversificar y adaptar sesiones y materiales para los requerimientos de los educandos.

Asimismo, es pertinente indicar que, acorde con lo mencionado por Perrenoud (2001, como se citó en Prieto, 2008) las creencias que posee el maestro influyen fuertemente en su actuar docente, lo cual se convierte en un gran problema, debido a la aún existencia de prejuicios del profesorado. Dichos escrúpulos, según lo señalado por el autor, se refieren principalmente a que los estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad (ya sea a nivel socioeconómico, cognitivo, cultural, lingüístico, entre otros) presentan desventajas para aprender, y ello tiende a disminuir sus expectativas en cuanto a la probabilidad de éxito de estos educandos. En otras palabras, los mencionados prejuicios constituyen un obstáculo en el propio ejercicio docente para atender pertinentemente a la diversidad existente.

Entonces, con base en las problemáticas mencionadas, surgen una serie de desafíos y retos que el educador debe enfrentar para poder asumir el enfoque inclusivo en su ejercicio docente. Al respecto, López (2014) sostiene que la sociedad requiere “cada vez un maestro más hábil, más preparado en la enseñanza de alumnos con diversos intereses, necesidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje” (p.105), lo que, además, implica que cuente con un profundo conocimiento disciplinar que le permita reconocer las diferencias y generar un clima positivo en el que prime la cooperación y el respeto. En relación a ello, para trabajar de manera inclusiva, Calvo (2013) manifiesta que:

Un docente necesita, ante todo, capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad (p.9).

En otras palabras, un profesor debe enfrentar el desafío de ser crítico y auto reflexionar sobre su práctica pedagógica, todo ello, con miras a ofrecer una educación íntegra, inclusiva y de calidad para la totalidad de su alumnado. En la misma línea, Britto (2018) comenta que el papel que debe desempeñar el docente en el aula de clases debe ser de guía y orientador, pues debe velar por los procesos de aprendizaje y socialización de los educandos. También, debe educar en la promoción de valores como la tolerancia y especialmente el respeto a las diferencias. Asimismo, debe comprometerse con el reto de establecer vías de comunicación e interrelacionarse con los demás sujetos educativos, con el objetivo que en conjunto puedan crear un ambiente que colabore en el proceso de inclusión de los educandos en la institución.

Además, Watkins (2012), al describir el perfil profesional que debe poseer un docente al trabajar inclusivamente, señala que este agente educativo debe ser capaz de velar por el desarrollo integral del educando, es decir, priorizar diversas dimensiones, como son lo académico o cognitivo, práctico, social y emocional; asimismo, debe priorizar el empleo de metodologías diversas que sean activas y cooperativas, que permitan incluir al estudiante en su proceso de aprendizaje. Debe considerar además el proporcionar feedbacks y colaborar en la formación de educandos con autonomía e independencia. También, el implementar el uso de la evaluación formativa, de manera que pueda visualizar los procesos y logros de los educandos. Asimismo, cuando sea imprescindible debe encargarse de la "elaboración, desarrollo y evaluación de Planes Individuales o de programas similares" (p.17); y, por supuesto, asumir el desafío de crear lazos con las familias, de manera que prime la comunicación e interacción y exista un trabajo en equipo que se comprometa a trabajar bajo un enfoque inclusivo.

Añadido a ello, Save the Children (2003, como se citó en Casado y Lezcano, 2012) agrega que el maestro debe promover la participación de aquellos educandos que pertenezcan a grupos socialmente excluidos y discriminados, además de mencionar que ellos, al igual que todos los demás educandos, merecen respeto. Asimismo, debe promover y alentar la autoestima y autoconfianza de los discentes. Todo ello con el objetivo de originar que el aprendizaje sea más factible, se establezca un clima de aula pertinente y se refuerce la idea de trabajar bajo un enfoque inclusivo.

En adición, de acuerdo con López (2014), el docente dentro de su ejercicio debe ser capaz de ser consciente de cuán compleja es la realidad de una

heterogénea aula de clase. Con el objetivo de que comprenda que, para dar respuesta a ella, a pesar de la gran cantidad de información que puede encontrar en diversas investigaciones, muchas veces tendrá en sus aulas a “niños de verdad y no de libro, a los que debemos conocer y comprender para proponer el tipo de ayuda más adecuada a su condición” (p.105). Es decir, el maestro debe ser creativo y debe destinar un tiempo pertinente a conocer las necesidades de sus educandos, en el sentido de que debe buscar la manera adecuada de atender a la diversidad, a través de variadas adaptaciones, estrategias, técnicas, metodologías y los aspectos que sean requeridos.

En definitiva, como se aprecia a lo largo del apartado, la dimensión de las prácticas inclusivas, evidenciada principalmente en el propio ejercicio docente, requiere de la combinación de una serie de acciones, actitudes y estrategias que el profesorado, como sujeto crucial en la educación, debe ejecutar y poner en práctica. Sin embargo, un aspecto que no puede olvidarse es que los maestros no son los únicos agentes involucrados en la educación, al contrario, se requiere del trabajo conjunto con otros elementos, entre los cuales, por supuesto, la familia es fundamental y por ello se hablará de la misma en el siguiente apartado.

2.6. Vínculo entre el docente y la familia para el desarrollo de la educación inclusiva

Para poder desarrollar un enfoque inclusivo de manera óptima dentro de nuestro sistema educativo, es importante que el docente cuente con aliados, entre los cuales, por supuesto, destacan los padres de familia. En tal sentido, el presente apartado busca señalar el impacto del vínculo entre el docente y la familia para el desarrollo de la educación inclusiva.

Para ello, resulta pertinente señalar en qué consiste la participación de los padres en los procesos educativos. Según LaRocque, Kleiman y Darling (2011) “Family involvement can be generally defined as the parents’ or caregivers’ investment in the education of their children. There are varied ways that caregivers can demonstrate their adherence to this investment” (p. 116).¹² Es decir, la participación de estos agentes educativos dependerá de qué tan involucrados y cuánto tiempo de calidad dedican los padres a la educación de sus hijos. Asimismo,

¹² Traducción libre: La participación familiar se puede definir generalmente como la inversión de los padres o cuidadores en la educación de sus hijos. Hay varias formas en que los cuidadores pueden demostrar su adhesión a esta inversión.

como señalan estos autores, la familia puede demostrar su inversión bajo diferentes actividades tales como: voluntariado, ayuda en las tareas a sus hijos, asistencia a reuniones, asunción de roles de liderazgo en la escuela, etc.

Es evidente que resultaría enriquecedor que lo mencionado líneas arriba sucediese en las escuelas. Sin embargo, la principal problemática es la desvinculación entre la familia y el profesorado. Por ese motivo, a continuación, se detallarán las principales razones que los parientes indican como causales para su ausencia dentro de las escuelas.

Por una parte, según García (2003), los fundamentos por los cuales los padres de familia consideran que no es necesaria su participación son los siguientes: falta de conocimiento sobre los procesos educativos, desconocimiento de leyes y organización del sistema educativo, interferencias entre los intereses particulares de los padres, responsabilidad de la educación es de los docentes, problemas con el horario y trabajo, lejanía de la escuela, la institución no promueve la participación, no se entiende el lenguaje del colegio, la escuela no responde sus dudas, los docentes se sienten invadidos.

Por otra parte, Calvo, Verdugo y Amor (2016) indican que en las escuelas se evidencia la participación de los padres de dos maneras, pero estas no son las más adecuadas y a su vez no permiten el desarrollo del enfoque inclusivo. El primer tipo de participación es la consultiva, en la cual a los padres solo les interesa conocer el progreso de su hijo y preguntar cosas puntuales que el menor necesita. En este tipo de participación el padre de familia tiene un poder de decisión limitado pues se enfoca solo en consultar lo que él considere relevante. En segundo lugar, la participación evaluativa, se refiere a que los apoderados sólo se preocupan por la parte final del proceso educativo, es decir, la evaluación, pues a los padres les interesa conocer los resultados de sus hijos. En algunas ocasiones pueden participar en la evaluación de los progresos educativos, pero no durante todo el proceso.

Frente a esta realidad, es visible que el desafío esté relacionado a la promoción de la participación y estrategias para el involucramiento de los padres dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que, como señalan diversos estudios, las actitudes de los niños y niñas mejora cuando existe un vínculo positivo entre los apoderados y el docente, pues se despierta en los educandos la motivación y los logros escolares se hacen evidentes (Epstein, 1992 como se citó en Razeto, 2016). En tal sentido, es importante reconocer dos características para la implementación de las estrategias.

Por un lado, deben ser iniciales, esto implica que las acciones de participación de los padres deben empezar desde el nivel inicial, pues esa etapa resulta crucial para el desarrollo del niño, además es ahí donde inicia el aprendizaje de respeto y compromiso por parte de los docentes y apoderados en busca de responsabilidades compartidas que fortalezcan el desarrollo integral del niño, tal como señalan los autores mencionados en el párrafo anterior.

Por otro lado, deben ser diferenciadas, ya que las familias no son homogéneas y por ende estas estrategias deben responder a las particularidades de cada una, por ejemplo, una familia con nivel socioeconómico alto, según estudios, mantiene una relación más directa con la escuela, por la preocupación sobre el logro de sus hijos. Aparte de ello, es importante reconocer que en el nivel primario los estudiantes tienen entre 6 a 11 años y por ende atraviesan diferentes niveles de maduración, lo cual implica una participación diferente por parte de los padres (Winter y Easton, 1983 como se citó en Razeto, 2016).

En añadidura, según Calvo, Verdugo y Amor (2016) la participación de los padres se puede clasificar en cuatro ítems. En primer lugar, el mejorar la articulación de la educación entre la escuela y familia, en este se debe fortalecer las redes de comunicación entre ambos agentes, ello se puede lograr mediante el uso de: la agenda escolar, el buzón de sugerencias, el correo y las plataformas virtuales, los talleres, las obras de teatro, las actividades extraescolares, las jornadas de puertas abiertas, etc. El objetivo es que los padres conozcan las necesidades y el progreso de sus hijos y que los docentes noten el comportamiento y actitudes de sus alumnos fuera de las aulas, para apuntar a un trabajo conjunto y se fortalezcan las relaciones.

En segundo lugar, por fomentar la participación en la configuración del centro educativo, para lo cual es importante que tanto los docentes como los apoderados participen en la elaboración de la documentación del colegio. Incluso que conozcan la visión y misión de la institución, la cual debe explicitar que es inclusiva. Todo ello, debido a que cuando los padres participan en estas acciones se convierten en líderes con capacidad de decisión sobre la educación de sus hijos.

En tercer lugar, debido a la prestación de servicios complementarios a la escuela, los cuales deben partir de la iniciativa de los padres con respaldo de los maestros, por ejemplo, puede ser una escuela para padres en el cual se traten temas que sean de preocupación colectiva, como el clima del aula, el fomento de la inclusión dentro de la escuela, los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Es así, como estos espacios cubrirán las necesidades de las familias y será

enriquecedor para ellos, pues aprenderán cómo abordar estos aspectos con sus hijos.

Finalmente, promover programas educativos comunitarios, los cuales apuntan al trabajo colaborativo con otras asociaciones de la comunidad, un ejemplo puede ser que los docentes y padres de familia trabajen con instituciones especializadas sobre aspectos de género, cultura, lenguas, niños abandonados, discapacidades o problemas de aprendizaje, con la idea de que brinden talleres informativos y de concientización para que puedan abordar de manera pertinente la diversidad en las aulas. Esta estrategia, apunta a la búsqueda de una educación más práctica y relacionada con la vida diaria.

Es importante que todas estas actividades y acciones se lleven a cabo, puesto que, como se ha mencionado, la familia cumple un rol importante en la inclusión, debido a que es la primera encargada de prestar atención, cuidado, protección y afecto a sus hijos. Asimismo, la existencia del vínculo positivo entre familia y docente contribuirá a valorar la diversidad y al ser tolerante frente a las diferencias, dejando de lado los prejuicios. Al igual que la promoción y respeto de los derechos de sus hijos como el del resto de sus compañeros sin distinción alguna, como afirma Calderón (2012).

A modo de cierre, lo expuesto a lo largo del presente capítulo permite tener una visión clara y actual sobre los problemas que impiden el desarrollo del enfoque inclusivo en las escuelas. Entre los cuales ha destacado la insuficiente formación inicial y continua del profesorado; la cultura, vista como los dilemas que envuelven a la gestión institucional; las contrariedades a nivel de la política o normativa educativa; las deficiencias que se encuentran en el propio ejercicio o práctica docente; y, el exiguo involucramiento de la familia en la educación.

Al respecto, es preciso indicar que los desafíos a asumir para enfrentar dichas problemáticas se centran en contribuir a su modificación, de manera que los obstáculos mencionados no queden en un simple listado de situaciones problemáticas. Todo ello, con el objetivo de movilizar a los agentes de la comunidad educativa para la búsqueda de la transformación de las instituciones, con la finalidad de educar, albergar e incluir a todos los niños, rechazando cualquier tipo de exclusión. Además, claro está, de contribuir al respeto de sus derechos y a su desarrollo integral.

CONCLUSIONES

Los desafíos que enfrenta el docente para trabajar bajo el enfoque inclusivo en el nivel primario son variados, puesto que abarcan desde la formación y preparación con el que éste cuenta, hasta el planteamiento de políticas educativas inclusivas. Sin embargo, en todos ellos destacan dos posturas, una de ellas es la errónea conceptualización que se posee de inclusión, puesto que no se comprende que esta se refiere a atender la diversidad y proporcionar una educación de calidad que es un derecho de todos los sujetos, sin distinción alguna. Mientras que, otra postura alude al hecho de que, si son conscientes de lo que es educación inclusiva, solo que no lo aplican por la complejidad que le atribuyen. Por ello, los retos que el maestro y los agentes educativos relacionados a él deben asumir priorizan el entendimiento del concepto de inclusión, la creación de redes de comunicación entre los sujetos partícipes de la educación, la modificación y adaptación de políticas y acciones. Todo ello con miras a alcanzar la tan ansiada inclusión en la educación y en la sociedad.

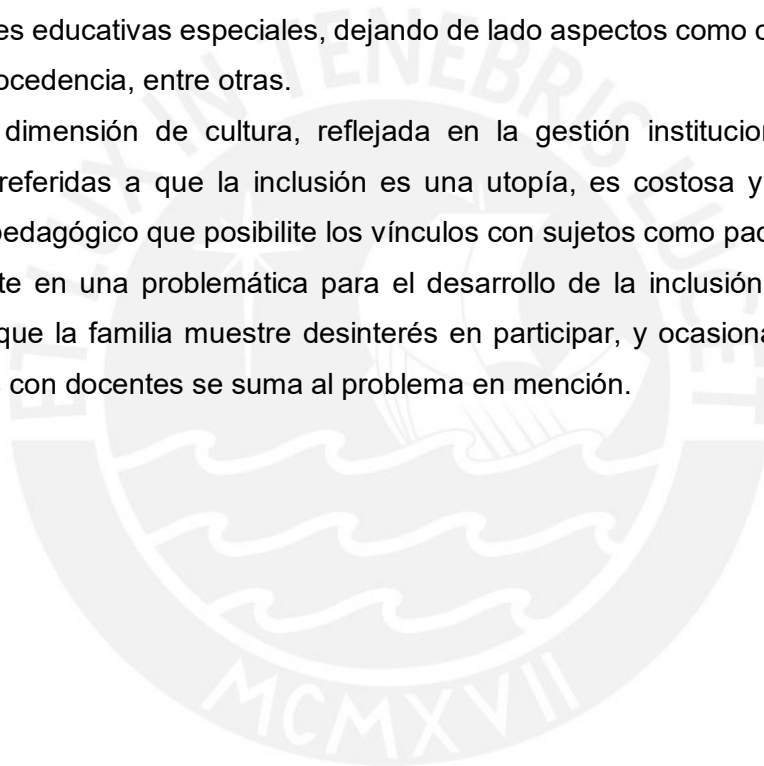
A lo largo del tiempo el enfoque inclusivo ha sido conceptualizado desde diversas perspectivas, entre las cuales ha destacado la atención y respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual ha generado que se excluya a los demás grupos vulnerados, como los niños que trabajan en las calles, estudiantes de zonas rurales, minorías étnicas, lingüísticas, entre otros. Por ende, un aspecto de suma relevancia atañe al esclarecimiento de la concepción del enfoque inclusivo, considerando que dicho accionar provocará un impacto en el ámbito pedagógico del nivel primario, pues de esa manera se generará una prudente atención a la diversidad.

La formación inicial, continua y, con ellas, el propio ejercicio docente son tres de las problemáticas más resaltantes que impiden la asunción del enfoque inclusivo en las aulas de educación primaria, pues la falta de maestros suficientemente

preparados para atender a la diversidad, la escasez de planes de estudio que aborden temas de inclusión y la carencia de apoyo por parte del centro educativo para la preparación docente colaboran a que gran parte de la población de educadores encuentre inconvenientes para relacionarse con los demás agentes educativos, no se sienta capaz y no posea la suficiente experiencia para situarse en la heterogénea realidad educativa de la que forme parte.

Las políticas educativas inclusivas o la normativa para que la educación asuma un enfoque inclusivo constituye un problema, puesto que existen contrariedades en su planteamiento, las cuales se evidencian en el hecho de que se promueve una educación para todos, pero se prioriza la atención a educandos con necesidades educativas especiales, dejando de lado aspectos como cultura, lengua, género, procedencia, entre otras.

La dimensión de cultura, reflejada en la gestión institucional, al poseer creencias referidas a que la inclusión es una utopía, es costosa y al carecer de liderazgo pedagógico que posibilite los vínculos con sujetos como padres de familia, se convierte en una problemática para el desarrollo de la inclusión. Asimismo, el hecho de que la familia muestre desinterés en participar, y ocasionalmente posea diferencias con docentes se suma al problema en mención.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. Recuperado de <https://bit.ly/2IIC7z0>
- An, Z., Hu, X., & Horn, E. (2018). Chinese Inclusive Education: The Past, Present, and Future. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 118–122. Recuperado de <https://bit.ly/2WPTYDL>
- Araque, N., y Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, (4), 1-37.
- Armeý, L. (s/f). Educación inclusiva y atención a la diversidad.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Batu, E., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Ozel Egitim Dergisi*, 18(3), 401-420. Recuperado de <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/374303>
- Bedor (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales*, 2(20). Recuperado de <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/338/302>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2013). Formación Continua en la Comunidad Iberoamericana. En R. Hevia (Ed.), *Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 51-74). Recuperado de <https://oei.cl/uploads/files/news/publications/11/Formaci%c3%b3n%20Continua%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente.pdf>
- Britto, K. (2018). Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria (Tesis de

Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12034>

- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación (10199403)*, 21(40), 43-58. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=82786065&lang=es&site=ehost-live>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Scielo*, 6(1), 1-22. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- Carletti, G. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. *RUEDES*, (5), 27-44. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5540/carlettiruedes5.pdf
- Casado, R., y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, de Editorial y Distribuidora Lumen SRL.
- Cejas, A. (2009). Gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 215-231. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a10.pdf>
- Ciobanu, N. (2017). Integrated education and inclusive education. *Romanian Journal of School Psychology*, 10(20), 35-39. Recuperado de <https://bit.ly/2Wd8Fo6>
- Congreso de la República (2013). *Ley General de la Persona con discapacidad*. Lima, Perú: CISP. Recuperado de <http://cort.as/-JqXf>
- Convention on the Rights of the Child. *OHCHR*. 20 de noviembre de 1989. Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>
- Decreto legislativo N°1350. *Diario Oficial El Peruano*, Lima, Perú, 07 de enero del 2017. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-legislativo-de-migraciones-decreto-legislativo-n-1350-1471551-2>

- Defensoría del pueblo (2012). *Los niños y niñas con discapacidad. Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado de <http://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/135.pdf>
- De Martín, E. (2005). *La formación en centros*. Recuperado de <https://bit.ly/2m9mnZ3>
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (4), 416-427. Recuperado de <https://bit.ly/2Qbr29c>
- Díaz, C. (1999). Una propuesta de formación permanente de maestros. *Educación*, 8 (16), 281-297. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/5248/5242>
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Fundación Santillana. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díez Canseco, J. (2005). ¿Es posible la educación inclusiva en el Perú? En Bravo de Wiener, E. & Guerrero, L, *Abramos paso a la educación inclusiva* (pp. 97-100). Lima, Perú: Foro Educativo. Recuperado de <https://bit.ly/2In5imG>
- Duran, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), pp. 153-170. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Recuperado de <https://bit.ly/2ZAKjet>
- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
- García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP)* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13254/62847_Garc%EDa%20Barrera20Alba.pdf?sequence=1

- García, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437. Recuperado de <https://bit.ly/2MgPrb6>
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. Recuperado de <https://bit.ly/2V5Tddu>
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. Recuperado de <http://parented.wdfiles.com/local--files/family-engagement/Parent%20Inv%20%20Missing%20link.pdf>
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- Ley N° 28044. *Diario Oficial El Peruano*, Lima, Perú, 29 de julio de 2003. Recuperado de http://www.unfv.edu.pe/occa/images/pdf/Ley_28044_ley%20general_de_educacion.pdf
- Ley N° 30797. *Diario Oficial El Peruano*, Lima, Perú, 21 de junio de 2018. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articulo-ley-n-30797-1662055-2>
- Ley de Fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales (N° 27558) (2001). LEY DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES RURALES, 27558, 2001, 23, noviembre. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105099/_27558_-_15-10-2012_05_04_46_-LEY_27558.pdf
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 98-112.
- Luque, D. (2014). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa.

- MacNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). Pedagogic principal leadership. *Management in Education*, 17(4), 14-17. Recuperado de <https://bit.ly/2KqdJzR>
- Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a05.htm>
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: FUNDACIÓN MAPFRE. Recuperado de <https://bit.ly/2ZBR3zD>
- Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. Recuperado de <https://bit.ly/1AIPR1p>
- Mateos, G. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1), 5-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80210101.pdf>
- McCrimmon, A. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234-237. Recuperado de <https://n9.cl/r7ht>
- Mitchell, D. (2016). Inclusive education strategies in New Zealand, a leader in inclusive education. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 19-29. Recuperado de <https://bit.ly/30umPk1>
- Ministerio de Cultura (2016). *Plan Nacional de Desarrollo para la Población Afroperuana 2016-2020*. Lima. Recuperado de <http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/349>
- Ministerio de Educación. (2010). *Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE*. Lima. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5542>
- Ministerio de Educación. (2013). *CONCURSO NACIONAL Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2008 - 2013*. Lima. Recuperado de <https://bit.ly/2Kn44Ki>
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo: directivos construyendo escuela*. Lima. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5182>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <https://bit.ly/2IIGbkW>
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima. Recuperado de

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educa%20Intercultural%20Biling%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2016). *Plan Nacional de Desarrollo para la población Afroperuana 2016-2020*. Lima. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PLANDEPA-.pdf>

Mukhopadhyay, S., Nenty, H., & Abosi, O. (2012). Inclusive Education for Learners with Disabilities in Botswana Primary Schools. *SAGE Open*. Recuperado de <https://bit.ly/2KUvzKM>

Muntaner, J. (2014). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZycEcN>

Musset, P. (2010). "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

Nkechinyere, M. (2013). In Service Training and Professional Development of Teachers in Nigeria: Through Open and Distance Education. *Bulgarian Comparative Education Society*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED567172>

Organización Internacional para Migrantes-OIM. (2015). *Situación de los Migrantes Extranjeros en el Perú y su Acceso a Servicios Sociales, Servicios de Salud y Educación*. Lima. Recuperado de https://peru.iom.int/sites/default/files/Documentos/03112016Informe%20FinalExtranjerosPERU_OIM.pdf

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>

Peñaherrera, M., y Cobos, F. (2011). Inclusión y currículo intercultural. *Revista Educación inclusiva*, 4 (3), 145-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5075310.pdf>

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84), 123-144.

Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 449-462. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art26.pdf>

- Sabando, D. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2Q1Hw1F>
- Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de formación continua planteada por una Congregación religiosa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 147-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243143345010>
- Santiuste, V., Vicente, F., Martínez, F., & Padilla, D. (2009). Inclusive Education in Spain: developing characteristics in Madrid, Extremadura and Andalucía. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 321-333. Recuperado de <https://bit.ly/31EDzFD>
- Smith, M., & Smith, K. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion: JRCE. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180. Recuperado de <https://bit.ly/2ISvc1y>
- Suárez, J. (2013). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. *Uni-pluri/versidad*, 13(3), 52-60. Recuperado de <https://bit.ly/2WgvsIE>
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-113. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/4>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. New York: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA_S.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224_e.pdf

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. Geneva: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org.pk/education/icfe/resources/res31.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. París: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2NTYG1O>
- United Nations Children's Fund- UNICEF (2014). *Legislation and Policies for Inclusive Education*. New York. Recuperado de http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_3.pdf
- Vaillant, D. (2013). Formación docente. *Páginas de Educación*, 6 (1), 19-34.
- Valdés, A., y Monereo, C. (2012). "Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 193-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268642.pdf>
- Velázquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/2xhpvoJ>
- Watkins, A. (Ed.) (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf