

## **Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad**

*(Inclusive education: Attitudes of teachers in front of students with specials learning needs associated with disabilities)*

**Corral Joza, Karen**

*(Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 07/11/2018

Fecha aceptación: 29/11/2019

### **Resumen**

*El estudio permite realizar un diagnóstico de la concepción que tienen los docentes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad como respuesta a la Ley de Educación Inclusiva ecuatoriana, y cómo sus actitudes afectan a la participación activa de sus estudiantes.*

*Se entrevistaron a 31 docentes urbanos de la ciudad de Manta, Ecuador, para conocer: a) sus concepciones sobre la educación inclusiva, más allá de lo que la ley promulga; b) sus actitudes y predisposición para facilitar el proceso inclusivo; c) los desafíos que han enfrentado en su desempeño diario; d) las estrategias aplicadas para la atención de sus estudiantes. Se realizaron observaciones no participantes en 10 aulas de diferentes centros escolares. Los resultados sugieren que los docentes aún no se empoderan de su rol inclusivo, se muestran inseguros en su atención al estudiantado y utilizan tácticas simples de apoyo en lugar de una planificación organizada que dé respuestas a las necesidades individuales de sus estudiantes, sin recibir los beneficios de la implementación del proceso de inclusión educativa.*

**Palabras clave:** *Actitudes docentes, educación inclusiva, estrategias, marco legal inclusivo participación.*

Como citar este artículo:

Corral Joza, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186.



### **Abstract**

*Given the law of Inclusive Education this study seeks to determine how teachers conceive the meaning of inclusive education, what attitudes they hold about it, and what level of comprehension they have in terms of the skills and strategies required for its implementation.*

*To that effect, 31 urban teachers within the city of Manta were interviewed to determine:*

- a) The ideas they hold about inclusive education beyond what the law prescribes*
- b) Their attitudes and willingness to facilitate the inclusive process.*
- c) Their challenges in their everyday practice.*
- d) The strategies deployed to meet the needs of their students.*

*There were observations with no participation in 10 different school centers.*

*The key finds were: 1) Teachers have not embraced the inclusive approach and processes. 2) They are insecure and tentative in using any component of the inclusive process. 3) They exhibit some tactics ad –hoc that lack an overall planning. 4) There is no evidence of systematic and individualized implementation in the classroom of the inclusive mandate of the law.*

*So, in general terms, students with disabilities are not receiving the full benefits of an inclusive process implementation.*

**Keywords:** *Estrategias, inclusionary legal frame, inclusionary education, participation, tacticss, teacher´s attitudes*

## **1.Introducción**

La Constitución de la República del Ecuador (2008) en sus artículos 26, 27, 28, garantiza el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin exclusión alguna, favoreciendo una formación holística y fomentando una participación activa, democrática, incluyente, de calidad y calidez, dando prioridad a las personas pertenecientes a los grupos vulnerables como mujeres embarazadas, personas con discapacidad, privadas de la libertad, con enfermedades catastróficas, en situación de riesgo, víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil o desastres naturales. De igual manera, en el artículo 47, se garantiza la equiparación de oportunidades e integración social de las personas con discapacidad. La Ley Orgánica de Educación Intercultural ecuatoriana (2011) (LOEI) acoge los preceptos constitucionales en sus diferentes artículos, haciendo énfasis en su artículo 6, donde se manifiesta la obligatoriedad del profesorado de “elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo de la personas con discapacidades...”, además en el artículo 47 manifiesta que “todos los establecimientos están obligados a recibir a

todas las personas con discapacidad y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades...”

La educación ecuatoriana tiene el reto de integrar valores, ideas, concepciones que asuman la diversidad y la pluralidad (Vega, 2008), asegurando de manera clara que todas las personas tienen acceso, permanencia y participación en el sistema educativo, y garantizando igualdad de oportunidades a niños, niñas y adolescentes sin discriminación de género, etnia, condición religiosa, necesidades educativas especiales –en adelante, NEE-, entre otras.

Este marco legal tiene su sustento en la vasta literatura teórico-práctica de los últimos cincuenta años y aún más lejos si consideramos a los investigadores pioneros como Jean Piaget, María Montessori, Jerome Bruner, etc. Teorizaciones que han aclarado conclusivamente que la atención personalizada al niño y la niña, más la utilización de estrategias específicas adecuadas a sus necesidades, así como el apoyo constante a la autoimagen y la autoestima, tienen un efecto determinante en el éxito del escolar con cualquier necesidad educativa especial.

Bruner (1987) demostró de manera concluyente que la técnica de trabajo y la manera de acercarse que tiene un niño a un problema son decisivas en el éxito o fracaso en la resolución del mismo. El propio autor extendió el concepto para los objetivos instruccionales de “saber qué”, y “saber cómo”, es decir ciertos enfoques y ciertas maneras de manejar la adquisición de conocimientos eran más efectivas que otras, sobre todo en el caso de estudiantes con problemas de aprendizaje.

Con esa base nace la fundamentación para la educación inclusiva:

La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización. (Unesco, 2006, p.7)

El proceso hacia una verdadera educación inclusiva debe partir de una cultura, políticas y prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2000) y estas no pueden darse desde la promulgación de una ley, sino desde la voluntad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, y la actitud de los docentes es el punto de partida; sin su voluntad y vocación no se pueden dar pasos en firme. Ainscow, Booth y Dyson (2006) manifiestan que el “desarrollo de prácticas inclusivas que encarnan un conjunto de valores, no puede ser un ejercicio meramente técnico” (p.170). Verdugo (2014) es enfático al manifestar que la integración educativa no permite la segregación ni la marginación por motivos de las diferencias en la capacidad de rendimiento o por otras razones.

Cuando el profesorado tiene una concepción “transformadora” de la educación, tiene fe en que todos sus estudiantes son capaces de aprender, pero también es consciente que de su eficacia depende el futuro de todos ellos (Echeita,

2012). Los profesores tienen unas concepciones fuertemente arraigadas que necesitan ser consideradas para disminuir la brecha y poder establecer una congruencia entre los derechos establecidos y la realidad de la educación inclusiva (Echeita, 2007). El mismo autor (2006) señala que se necesitan ciertas posturas de reflexión, por parte de los docentes sobre sus concepciones y prejuicios respecto a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, que puede llevarlos a romper barreras instauradas. En el proceso de transformar la educación en una verdadera inclusión, la incompreensión por parte de los maestros frente a situaciones de NEE dan como resultado unas prácticas docentes pobres que restan oportunidades de participación activa a los estudiantes (López, 2014).

La actitud es un “conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (Granada, Pomés, & Sanhueza, 2013, p.53). En educación inclusiva, las actitudes de los profesores son claves para el proceso de implementación de la educación inclusiva, si es positiva procura cambios educacionales de éxito (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). La actitud de algunos profesionales para impulsar la inclusión en las aulas proviene del desconocimiento y la falta de información sobre las implicaciones de la inclusión educativa (Verdugo & Rodríguez, 2008). Los profesores están llenos de temores frente a niños que consideran especiales, principalmente porque no se consideran capaces de dar respuesta a sus necesidades, pero también porque siguen pensando que el aula debe ser homogénea, porque no son conscientes de los derechos educativos de los niños y niñas y parecen no comprender el carácter inclusivo de la educación. Esto constituye un desafío para aquellos que prefieren mantenerse en la educación tradicional.

Algunos estudios indican que las experiencias para implementar reformas educativas han sido duras por las actitudes negativas de los docentes y su falta de habilidades y conocimientos (Swaroop, 2001, en Das, Kuyimi, & Desai, 2014). Las percepciones positivas, los sentimientos y vocación por parte del profesorado de escuelas regulares son los que facilitan el éxito en la inclusión (Koay, Lim, Sim, & Elkins, 2006).

El proceso de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales garantiza su acceso y permanencia, sin embargo, la permanencia requiere que los docentes practiquen estrategias planificadas que den respuestas adecuadas a cada estudiante procurando una activa participación en el aprendizaje que facilite condiciones de igualdad de oportunidades. Esto se sustenta en aquello que la Unesco (2003), señala al decir que la educación inclusiva “supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada...” (Booth, 2003, p.7), y que una planificación flexible facilita que el docente pueda hacer adaptaciones a su práctica y dar oportunidades a sus estudiantes de mejorar su aprendizaje en su diversidad (Unesco, 2003), abriendo así la puerta a la participación en clases.

Las barreras que impiden la participación, convivencia y aprendizaje en la escuela son: Políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza-aprendizaje) (López Melero, 2011). En el plano de las didácticas, se puede hablar de situaciones que impiden que haya niñas y niños que no aprenden en las aulas los mismos conocimientos y habilidades que sus iguales, que les impiden ser parte de la construcción de la cultura escolar. Es por ello que no se deben ligar las dificultades de aprendizaje al estudiantado sino al currículo (López Melero, 2011).

Entre los desafíos del profesorado están el de tener la idea que los estudiantes con NEE aprenden de manera muy distinta y, por tanto, requieren de metodologías que solo dominan los especialistas (Valdés & Monereo, 2012), situación que se ve reflejada en la ausencia de cambios metodológicos y adaptaciones curriculares para responder a sus necesidades. Otro factor que potencia las actitudes negativas ante la diversidad es la falta de formación, que les provoca sensación de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad y hasta rechazo. (Sales, Moliner, & Sachis, 2001; Sánchez, Díaz, Sanchuesa, & Friz, 2008; Monereo, 2010)

Las actitudes negativas que se detectan en los docentes pueden ser derivadas de su temor a enfrentarse a situaciones escolares que impliquen a un estudiante con NEE, principalmente por la falta de capacitación pedagógica en su formación universitaria (Domenech, Esbrí, González, & Miret, 2003). Los programas de formación a docentes regulares no incluyen asignaturas que hagan mención a las personas con discapacidad y menos que los preparen en competencias respecto a su atención y a lo que significa la educación inclusiva (Das, Kuyimi, & Desai, 2014). Aún más allá, el profesorado considera que si hay especialistas preparados para el trabajo con las personas con discapacidad, son ellos los que deberían dedicarse a su atención; y que el hecho de tener estudiantes con algún tipo de deficiencia les quita tiempo para dedicarse al resto de la clase (Alemany & Villuendas, 2004).

El proceso de inclusión educativa tiene un actor fundamental que es el docente, puesto que es él o ella quien, como consecuencia de sus percepciones, creencias y sentimientos, va a influenciar de manera positiva o negativa en las oportunidades de aprendizaje y en la participación del estudiantado con necesidades educativas asociadas a discapacidad.

Frente al marco legal, los docentes ecuatorianos se encuentran de cara a la situación de atender a niños, niñas y adolescentes con NEE asociadas a discapacidad, sin haber recibido capacitación para ello. Ello nos lleva a preguntarnos ¿Cuál es su posición frente a esta obligación y cómo ha resultado afectado su desempeño? ¿Qué desafíos sienten ante la llegada de un estudiante con discapacidad a su aula? ¿Cómo se ha desarrollado su práctica diaria con el estudiantado con NEE asociadas a discapacidad?

El supuesto desde el que se partió fue que las actitudes negativas de los maestros son un importante obstáculo para la implementación efectiva de los programas de educación inclusiva.

La investigación intenta demostrar que en el Ecuador, como en otras partes del mundo, la implementación de la educación inclusiva es dificultada o facilitada por los mismos factores de actitud en los profesores, los cambios culturales, los contextos legales, etc. En consecuencia, los objetivos que se plantearon fueron:

1. Analizar las concepciones de los docentes ante el proceso de inclusión de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.
2. Determinar el impacto de la política de educación inclusiva en el profesorado de las escuelas ordinarias públicas en su desempeño ante niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad.
3. Determinar la disposición actitudinal de los docentes ante sus estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.
4. Identificar las estrategias de atención que emplean los docentes para el facilitar el aprendizaje del estudiantado con discapacidad.

## **2. Método**

### **2.1. Diseño Metodológico:**

Es una investigación no experimental, cualitativa, diseño descriptivo, con una finalidad básica y un alcance temporal transversal. Los estudios cualitativos son más interpretativos, es decir, permiten recolectar información mucho más profunda en función de las variables que se van a categorizar, puesto que al no ser rígidas, permiten la espontaneidad de los actores, y una verificación directa de los datos. Cuando se hace investigación cualitativa hay más criterios que datos, criterios amplios en calidad y cantidad que permiten una interpretación más profunda de las variables que se utilizan, al permitir conocer el porqué y el cómo del fenómeno que ocurre (Rodríguez, Gil, & García, 2010).

### **2.2. Muestra:**

Se seleccionaron 31 docentes (28 mujeres y 3 hombres) de escuelas públicas urbanas de la ciudad de Manta, Ecuador; cuyas edades oscilan entre 25 y 60 años; y que tienen entre 3 y 20 años de experiencia en el campo educativo; y que, al menos, hubieran trabajado con un estudiante con NEE asociadas a discapacidad durante el último año lectivo. Los participantes fueron entrevistados individualmente en sus respectivas escuelas, en horas posteriores a la jornada de trabajo; sin la presencia de autoridades o colegas.

### **2.3. Instrumentos de producción de datos:**

La entrevista permite identificar los criterios que las personas poseen sobre un fenómeno o situación, e identificar la percepción que tienen los docentes sobre la educación inclusiva (Rodríguez, Gil, & García, 2010). Se elaboraron 14 preguntas

para que los y las docentes respondieran, relacionadas con sus actitudes, percepciones y las estrategias que aplican en el caso de trabajar con estudiantes con discapacidad, así como los desafíos a los que han enfrentado durante el proceso de inclusión.

La observación es "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (Marshall & Rossman, 1989, p.79). Se seleccionó la observación no participante porque permitía la recolección de información sin involucrarse de manera directa en las actividades que realizaban los grupos (Rodríguez, Gil, & García, 2010), en este caso los estudiantes en sus aulas, de tal manera que se pudieron ir tomando notas sistemáticas y enriquecidas, de lo que allí ocurría

Se aplicó una ficha de observación, que cuenta con 15 ítems, sobre la actitud del profesorado en el aula frente a sus estudiantes y la participación de niños y niñas en el desempeño de la clase.

Antes de realizar las entrevistas se solicitó su autorización a la Coordinación del Distrito de Educación, para poder ingresar en las instituciones educativas y conversar con los docentes. De igual manera se solicitó permiso a la dirección de la escuela para realizar la observación no participante de las aulas, sin intervención, para poder ver de primera mano la actuación del profesorado con sus estudiantes. Cumple, por tanto, con los requisitos éticos sobre los que orientan en la actualidad las Comisiones de Ética de las universidades a fin de hacer un uso responsable y confidencial de los datos recabados.

Las entrevistas tuvieron una duración de 30 a 40 minutos y hubo buena predisposición de las y los profesores, aunque mostraron alguna reticencia frente a la grabadora. En las observaciones, algunos se mostraron nerviosos, pero la mayoría no se vio afectada.

Para efectuar el análisis de datos, se construyó un sistema categorial en el que se consideraron los objetivos planteados. Se transcribió cada entrevista y luego se ubicó cada una de las respuestas, con su respectivo código, en un cuadro que se separó inicialmente por preguntas para concretar el sistema categorial, facilitar su categorización y posteriormente la interpretación. Se hizo una revisión de las respuestas dadas por los docentes, separándolas en negativas, positivas y neutras, dentro de cada categoría.

Las categorías quedaron definidas así:

| CATEGORÍAS                           | DEFINICIÓN  |
|--------------------------------------|---|
| Concepción de la educación inclusiva | Idea que tiene el profesorado sobre lo que la educación inclusiva es y su pensamiento frente a la ley de educación ecuatoriana. |
| Actitudes ante la inclusión          | Predisposición de las y los profesores a facilitar el proceso de inclusión en su aula   |
| Desafíos que han enfrentado          | Dificultades que han encontrado en su desempeño docente como maestras y maestros inclusivos.                                    |

Fuente: Autora

### 3. Resultados

El análisis de los datos revela lo que a continuación se expone:

#### 3.1. Concepción de la educación inclusiva

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) fue promulgada en 2011 expresa que todos los establecimientos educativos tienen obligación de recibir a las personas con discapacidad y de crear los apoyos y adaptaciones que necesiten. Los docentes entrevistados conocen la ley y, aunque manifiestan estar de acuerdo, muchos de ellos expresan ciertos reparos para su total cumplimiento en el caso de los niños y niñas con discapacidad. Una de ellas dice: “hay que tomar en cuenta el tipo de discapacidad del niño, porque hay algunos casos que sí necesitan una atención especial para que puedan desarrollarse correctamente con gente preparada para su atención” (4C)

Sin embargo, la mayoría de ellos manifiestan inseguridad en su capacidad de dar respuesta a las necesidades específicas de sus estudiantes “...pero depende del grado de discapacidad porque a veces no están preparados los docentes” (3C), “pero creo que falta un poco de capacitación y herramientas que ayuden a trabajar con ellos” (8F). Esta necesidad de formación la perciben a pesar de que dos tercios de ellos han recibido entre ocho y ciento veinte horas de capacitación, la mayoría de 80 horas, tal y como manifestó una de las docentes “no está correcto por la falta de capacitación para el trato de los niños con discapacidad, debería haber más preparación” (8B).

La LOEI es muy específica al manifestar que la educación especializada solo se justifica en casos excepcionales. Algunos de los docentes expresan que solo en casos de discapacidad severa o profunda sería recomendable que los estudiantes acudan a una escuela especial, tal como dice la ley; pero la mayoría menciona que deberían ser niños con discapacidad auditiva, visual o física quienes no deberían asistir a educación ordinaria: “Los niños que son ciegos y sordos porque ningún profesor regular está preparado para atender este tipo de discapacidad” (3C). También incluyen niños con síndrome de Down y otros estudiantes que no tienen discapacidad, como aquellos que presentan superdotación intelectual y trastornos del comportamiento; expresando que si algún niño ya requiere una planificación extra a la clase, no debería quedarse en escuela ordinaria, como la docente que expresa que “Los que tienen discapacidad física y a los niños que hay que cambiarles totalmente la planificación, porque necesitan mucha ayuda y el maestro no se abastece con todos” (6E).

Respecto a las habilidades y destrezas que deberían tener los niños y niñas con discapacidad que ingresan a la educación ordinaria, algunos expresan situaciones simples que les piden a los otros estudiantes, como: Reconocer personas y familiares, ser sociables y tener desarrollada su motricidad fina (3B, 6D, 8B, 8D). Otros, sugieren actividades de la vida diaria como controlar esfínteres, vestirse solos, amarrarse los cordones, guardar sus cosas (6A, 9A). Unos más exigen que sean independientes y que hayan pasado por educación especial antes de ir a educación ordinaria (4B, 6A). Finalmente, un grupo minoritario pretende que ya sepan leer, escribir y calcular, como esta docente que dice: “Necesitan tener destrezas físicas e intelectuales, saber sumar, restar, identificar letras para poder continuar con su proceso en el desarrollo educativo” (8A).

Los docentes saben lo que dice la ley, pero aún no se apropian del reconocimiento del derecho de los niños y niñas con discapacidad de ser parte de sus aulas como todos los demás, y a ser aceptados en el marco de sus propias diferencias.

### **3.2. Actitudes ante la inclusión**

Ante su primer encuentro con estudiantes con discapacidad, el profesorado se siente inseguro, manifiesta que su sensación fue de preocupación (1A, 3C, 4B), incluso de temor y miedo (6D, 6E, 8D, 8E), puesto que durante su preparación universitaria nunca habían tocado el tema de atención en un aula diversa: “Estaba preocupada porque no lo conocía y no sabía cómo tratarlo, en la universidad no me dieron los parámetros que necesitaba para saber atenderlo correctamente” (6B). Sacan a relucir el hecho de desconocer sobre el tema, a pesar que, al menos la mitad de ellos, ya habían recibido capacitación en esa materia: “Estuve un poco preocupado porque antes no teníamos los conocimientos necesarios para desenvolvernos con los chicos con discapacidad, pero ahora me han capacitado y he ido adquiriendo el conocimiento necesario para trabajar con ellos” (9C). Pocos docentes vieron la oportunidad como un reto para mejorar su desempeño, y se dedicaron a autoformarse (8B). Sin embargo, todos dicen haber superado esa etapa y sentirse mejor en la atención, aunque no suficientemente seguros. Expresan situaciones como: “Me sentí frustrada, porque no avanzaba en el desarrollo de la educación, además sus padres eran analfabetos y no tenía ayuda de su parte, en otro caso no les entendía lo que me querían decir” (6E) y “La primera vez tuve ganas de llorar porque nunca había trabajado con un estudiante con discapacidad, lo resolví con la orientación que me dieron” (8E)

A lo largo de su práctica los y las docentes expresan diferentes situaciones que vuelven difícil el proceso de inclusión, entre ellas, el hecho de hacer una planificación de clase con adaptaciones, distribución de tiempo respetándola necesidad de cada uno, manejo del comportamiento en el aula, dificultades en la comunicación, psicomotricidad deficiente, esto hace que vean a sus estudiantes como un problema que solo le representa un trabajo extra. También se presenta el

hecho que mucho del profesorado pretende, en un afán homogeneizador, que todos los niños y niñas vayan al mismo ritmo sin considerar sus necesidades individuales. Como estos dos profesores señalan: “Hacer que todos vayan al mismo ritmo por la presión de la ley de educación, nivelar a todos con la misma materia que se imparte” (5A) y “Una dificultad es tener que escucharlos y repetir la clase dos o tres veces para todos” (9E)

En contraposición con los aspectos negativos ya señalados, los maestros y maestras ven de manera positiva la participación de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad respecto a la oportunidad que le brindan a sus compañeros y compañeras de ser solidarios (1A, 2A, 7C, 8C), de aceptarse unos a otros en la diversidad, de darse apoyos en clase y fuera de ella (8D, 9B, 9D), y de no discriminar sino tratar a los demás con respeto, así: “Aprenden a aceptar a los niños con discapacidad e incrementan la amistad, aprenden a compartir” (4C), o de esta manera: “Han aprendido a protegerle, defenderlo de los niños que no lo saben aceptar, fortificar sus valores” (5B). En la parte negativa de la relación entre compañeros, aún se ven rasgos que podríamos calificar de exclusión: “En otros cursos hay niños que se alejan, no les gusta acercarse y excluyen a los niños con discapacidad” (8A); “La aceptación de los demás niños porque ha habido mucha discriminación por la educación que les han dado los padres en la casa” (8D) “...hay celos entre estudiantes” (9E).

Algunos de los docentes se han dado cuenta también, de que aquello que les parecía complicado al inicio de su atención a niños y niñas con discapacidad, no resultó así según fueron trabajando con ellos: “a uno como maestra le hace crecer, aprende cosas que no conocía” (8B), “aprovecho mi tiempo libre y le explico individualmente para su mejor comprensión” (4A), propiciando espacios para su participación en el aula, potenciando su capacidad de aprender y facilitando estrategias para mejorar su desempeño e independencia.

De manera inicial los docentes se sienten preocupados, tensos, incluso, temerosos de la atención a niños y niñas con discapacidad, ven solo los que no son capaces de hacer en lugar de fijarse en sus potencialidades, pretenden que actúen y se desempeñen como el resto de niños sin respetar su individualidad. Sin embargo, aquellos que han superado esa barrera ven con buenos ojos su inclusión en el aula por los sentimientos de solidaridad y respeto por la diversidad que han desarrollado sus otros estudiantes.

### **3.3. Desafíos que enfrentan en la implementación de la educación inclusiva**

La mayoría del profesorado considera que el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula aumenta significativamente su trabajo; en primer lugar, expresan que deben dedicarles más tiempo que al resto de los niños y niñas, también tienen que realizar modificaciones en sus planificaciones de clase, y preparar material didáctico diferente al que hubiesen utilizado de manera inicial, o elaborar uno totalmente distinto al del resto, dependiendo de los apoyos que

requieran los estudiantes, al decir de esta docente: “es más preocupante y hay más trabajo, no se puede dejar solos a los niños con discapacidades, tengo que hacer más esfuerzo para cuidarlo” (8F). Un grupo menor de maestras manifiestan que, siguiendo su vocación, tener estudiantes con NEE, no les representa mayor complicación, solo tienen que repartir el tiempo de manera adecuada y cumplir con su responsabilidad (3A, 4A, 5A).

El profesorado siente que hay algunas barreras que debe romper para que el proceso de educación inclusiva se cumpla. Un alto número de docentes no se siente capacitado para dar atención oportuna a niños y niñas con discapacidad, expresan que no han recibido formación en el área durante su carrera universitaria (8B), y que, a pesar de haber recibido horas de instrucción al respecto no se sienten seguros sobre lo que deben hacer, las estrategias que tendrían que aplicar cuando trabajan con un estudiante con discapacidad (2A, 4A, 4C, 7B): “En la capacitación me dieron de forma general las estrategias para actuar con los niños. La realidad es diferente, hay que tratar de buscar mejoras para cada niño, es importante la capacitación por parte de los especialistas y que convivan con los estudiantes en las aulas de clase, donde se demuestre lo que realmente se vive allí” (6A). Se observa una tendencia a no investigar por sus propios medios, sino a esperar que otros le den la información que requieren (9D, 9E): “...lo que dice en los libros es una cosa y vivir la realidad dentro del aula de clases es totalmente diferente” (5B). Otro grupo habla de barreras afectivas pues desde los padres y madres, el estudiantado y hasta los mismos docentes, suelen mostrar tendencias discriminatorias hacia sus compañeros y compañeras: “...además la falta de compromiso de los docentes, su discriminación y falta de trabajo correcto” (6E), “...en la realidad estos niños no aprenden tan rápido como los demás, como no se puede rechazarlos, y vienen estos niños que tienen sus deficiencias” (9B)

El profesorado también ha observado que sus dificultades se acrecientan por el alto número de estudiantes en las aulas (6E) y porque no cuentan con una infraestructura adecuada: “...Otra barrera es la falta de accesibilidad física para los chicos que andan en silla de ruedas” (9A).

La mayoría de los docentes requiere de un acompañamiento más cercano al menos por un período lectivo. Confiesan que aunque han tenido capacitaciones, estas han sido muy generales y para enfrentarse ante la situación de tener un estudiante con discapacidad en el aula necesitan de un apoyo mayor.

### **3.4. Estrategias en el proceso de inclusión**

La mayoría del profesorado manifiesta realizar algún tipo de adaptación en sus aulas para la atención a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Estas adaptaciones van desde las muy significativas en las que cambian los objetivos o se desagrega la destreza con criterio de desempeño (1A, 3B, 4C, 6A, 9A): “Tuve que cambiar el programa para incluirla a ella, dejarles trabajos a los demás niños (autónomos) para dedicarme un tiempo a la niña con discapacidad” (8E); hasta las

poco significativas en las que se modifican las estrategias y los recursos (9D, como la utilización de pictogramas, repetición de la clase con detalles significativos (3C, 4C), acompañamiento frecuente, incremento del tiempo de realización de tareas, uso de letra de tipo impresa (9D), modificación del tipo de evaluación (8A, 8D, 9E), preparación de material didáctico claro, simple y gráfico (3A, 4B, 8C): “Uso laminas, gráficos para una mejor comprensión, además le ubico a este niño junto a otro estudiante para que compartan y comparen las actividades que realizan” (8E).

En las observaciones realizadas en las aulas hay una contraposición con lo expresado verbalmente, pues no se notan las adaptaciones, algunas incluso están planificadas pero no se ve su aplicación en clase (1AO, 2AO, 6CO). Un tercio de las docentes realiza adaptaciones poco significativas, principalmente a las estrategias de aprendizaje, pero el resto utiliza las mismas actividades y materiales sin considerar las necesidades individuales, como lo expresado por esta docente: “Depende del caso a tratar, he hecho variaciones en la manera de enseñar mediante imágenes y frases, la planificación varía del resto de estudiantes” (6BO). Profesoras y profesores tratan bien a sus estudiantes, se dirigen a ellos con respeto, y les ponen atención cuando tienen algún requerimiento. Sin embargo, se observan tendencias sobreprotectoras no solo por el exagerado cuidado sino porque se pretende “ayudarle” con las respuestas a las preguntas que se plantean, sin darle mucha oportunidad a desenvolverse solos (1AO, 2AO, 4BO, 4CO). El alumnado con discapacidad se muestra activo y dispuesto a participar de la clase, si tuviera oportunidad (3BO, 3CO, 6AO, 6CO).

Pocos docentes realizan una planificación de sus clases que contengan estrategias que den respuesta a las necesidades individuales de todos sus estudiantes. Aunque no se observó discriminación alguna, sí hubo oportunidades de ver situaciones de sobreprotección en las que se les daba la respuesta a estudiantes con discapacidad que sí eran capaces de responder, o se les cuidaba con exceso al punto de limitar su independencia.

#### **4. Discusión**

En el mundo actual diverso e inclusivo, el profesorado se enfrenta a una realidad nueva, la de dar atención a niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011), que hace algunos años estaba destinada solo a los profesionales de la educación especial. Este panorama, puede poner en crisis al profesorado, principalmente, por su falta de preparación respecto a los procesos de inclusión y a la atención directa en el aula, situaciones que le han generado de tensiones tanto para ellos como para sus estudiantes. Los docentes manifiestan estar de acuerdo con lo que la ley dice, sin embargo, se observa cierta concepción con tendencia negativa del profesorado al sugerir que cuando un estudiante requiere cambios grandes en la planificación significa que requiere ir a educación especial sin considerar su grado de discapacidad.

La educación debe percibirse como un elemento facilitador del desarrollo humano (Unesco, 2006), pero muchos de los docentes entrevistados ven a los niños y niñas con discapacidad como un “trabajo” más que deben hacer en el aula, olvidando que su meta principal es la de lograr que todos sus estudiantes aprendan según su ritmo y necesidades, y que considerarlo de otra manera puede constituirse en un atentado en contra de sus derechos educativos.

Actitudes negativas de los docentes representan un impedimento para el desarrollo de un sistema educativo donde quepan todos en sus diferencias (Swaroop, 2001, en Das, Kuyimi, & Desai, 2014), esto se evidencia en el hecho de que tantos docentes se preocupen y se alteren al enterarse que en sus aulas van a tener a estudiantes con discapacidad. Muy pocos de ellos ven la situación como un reto y una posibilidad de ser mejores; sin embargo, son estas posiciones de buenas prácticas afirmativas las que denotan la vocación que es la llave del éxito de la inclusión (Koay, Lim, Sim, & Elkins, 2006).

La sensación de inseguridad que les provoca la falta de conocimientos podría verse aliviada con las capacitaciones estatales recibidas por la mayoría del profesorado, sin embargo, la percepción es que estas no han sido suficientes ni adecuadas para atender en sus aulas a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Eso les impide desarrollar las modificaciones curriculares que se requieren para cubrir el aspecto pedagógico de la educación inclusiva (Booth, 2003), basados en un plan de clases flexible que facilite la participación de todos en el aula (Unesco, 2003).

La política ecuatoriana respecto a la educación inclusiva ha apremiado a los docentes a recibir en sus aulas a estudiantes con discapacidad para cuyo acompañamiento no se sienten preparados. Su concepción sobre la inclusión está determinada por la obligatoriedad de cumplir con aquello que les fue impuesto por ley, sin ser explicado previamente y no por el hecho de constituir un derecho fundamental a la educación. Los docentes conocen la ley, saben a qué hace referencia y el modelo de inclusividad en el que se encuentra enmarcada, pero la consideran como una norma a cumplir y no como un derecho que los niños y niñas con discapacidad tienen, lo que limita significativamente las posibilidades de implementación de la educación inclusiva.

Los procesos de educación inclusiva generan ambientes de aprendizaje abiertos que favorecen a los niños y niñas con discapacidad pero que también resultan beneficiosos para los otros estudiantes, especialmente en los aspectos actitudinales y afectivos que despiertan en ellos. Mucho de lo que sucede en esas aulas depende, de manera directa, de la actitud de los docentes. En el grupo observado se evidencian actitudes negativas ante la inclusión como producto de la inseguridad en el desempeño por falta de conocimientos para trabajar con los niños y niñas con discapacidad. También, porque se mantiene un afán homogenizador, pretendiendo que todo el estudiantado se maneje al mismo ritmo, sin respetar las diferencias individuales.

El profesorado ha enfrentado serios desafíos a partir de la implantación de la ley, han tenido que vencer algunas barreras: las primeras de su propia actitud, pues consideran que los estudiantes con discapacidad les representan un trabajo mayor, no solo en la atención directa, sino en la planificación y preparación de material de trabajo; en segundo lugar, su barrera de inseguridad, puesto que, a pesar de haber recibido horas de capacitación en talleres no se siente preparado para atender de mejor manera a sus estudiantes, y constantemente está solicitando más acompañamiento; en tercero, contra la barrera discriminatoria de padres, madres, estudiantes y otros profesores, frente a los que no sabe cómo responder.

Los docentes no utilizan metodologías apropiadas lo que facilita la restricción en la participación activa de los estudiantes con discapacidad. Si las estrategias de aprendizaje fueran acordes a las necesidades educativas individuales, la participación se facilitaría; y si tuvieran sus clases debidamente planificadas, los estudiantes aprenderían aquello que les compete y no lo que buenamente los profesores consideren.

La ley ha facilitado el acceso a la escuela de niños y niñas con discapacidad, sin embargo, esa asistencia no es suficiente, puesto que lo realmente importante es que tengan facilidades para la participación, de tal manera que se garantice su permanencia activa.

El presente estudio pretendía establecer una línea base que permita realizar posteriormente investigaciones más profundas sobre el efecto que produce en los niños y niñas la inadecuada formación docente en este ámbito puesto que tanto la literatura relevante como la investigación que se presenta demuestra que maestros sin las competencias de inclusividad son menos efectivos en la educación de sus alumnos con necesidades especiales. En ese sentido, a pesar de que el gobierno se ha preocupado por capacitar a los docentes en este ámbito, la cobertura formativa no ha sido suficiente, muchos docentes consideran que no tienen los conocimientos apropiados para dar atención adecuada a sus estudiantes con discapacidad. En efecto, para que la implementación de un programa sea posible es preciso determinar los principios, valores, creencias y comportamientos (cultura) que se implican en el mismo para poder clarificar el diferencial entre la cultura intrínseca del programa y la cultura que guía los comportamientos de los maestros. Ese diferencial da la medida de la dificultad que podría implicar un cambio de programación didáctica. Esta situación también muestra claramente la urgente necesidad que existe de aumentar la competencia de maestros en este campo y de realizar un acompañamiento formativo más personalizado. Y más aún, una advertencia a la Educación Superior sobre el compromiso que ha de asumir para formar docentes que trabajen con una perspectiva inclusiva, y que reconozcan que el maestro actual requiere de herramientas que le permitan organizar sus clases en el marco de una verdadera Educación para Todos.

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Aleman, I., & Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Vol.11-34: 183-215.
- Booth, T. (2003). *www.unesco.org*. Obtenido de Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Bristol, Inglaterra: CSIE Ltd.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la Educación*. Madrid: Paidós.
- Cardona, M. C., & Bravo, L. (2010). *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Constitución de la República del Ecuador, R.O. 449 (Asamblea Nacional de la República del Ecuador 30 de Octubre de 2008).
- Das, A. K., Kuyimi, A. B., & Desai, I. P. (2014). Inclusive education in India: Are the teachers. *International Journal of Special Education*.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Domenech, V., Esbrí, J. V., González, H. A., & Miret, L. (2003). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. From [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79626/forum\\_2003\\_30.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79626/forum_2003_30.pdf?sequence=1)
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (1), 29-36.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Gadagbui, G. (2010). *Inclusive Education in Ghana: Practices, Challenges and the Future Implications for all the Stakeholders*. Paris: UNESCO.
- Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 51-59.
- Koay, T. L., Lim, L., Sim, W. K., & Elkins, J. (2006). Learning assistance and regular teachers' perceptions of inclusive education in Brunei Darussalam. *International Journal of Special Education*, Vol21, 1.

- Ley Orgánica de Educación Intercultural, R.O. 417 (Asamblea Nacional de la República del Ecuador 31 de marzo de 2011).
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López, M. M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 98-112.
- Marshall , C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista ibero-americana de educación*, 52; 149-178.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (2010). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Costa Rica: Aljibe.
- Sales, A., Moliner, O., & Sachis, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2).
- Sánchez, A., Díaz, c., Sanchuesa, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2); 169-178.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca.
- Unesco. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la exclusión*. París: Unesco.
- Unesco. (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.
- Valdés, A. M., & 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*, Vol. 6, 2: 193-208.
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva No. 1*, 119-139.
- Verdugo, M. Á. (Septiembre de 2014). *De la segregación a la inclusión escolar*.  
Obtenido de [http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1117%3AAla-escolarizacion&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstar](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1117%3AAla-escolarizacion&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstar)
- Verdugo, M. Á., & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 39 (3), 5-25.