

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Prácticas docentes para atender la diversidad en una escuela de la ciudad de Cuenca

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Joseline Gabriela Criollo Idrovo

Jackeline Pamela Loja Ayavaca

Tutor:

Luis Santiago Rosano Ochoa

ORCID:  0000-0002-6427-1737

Cuenca, Ecuador

2023-09-04

Resumen

La necesidad de la educación para todas las personas ha sido tratada en diferentes foros, como en la declaración de Jomtien y en la de Salamanca. Esta última manifiesta que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de su condición ya sea social, económica, física, cultural, etc. En este sentido, los docentes son los actores principales que se encargan de trabajar directamente con los estudiantes, siendo sus prácticas uno de los puntos a tomar en cuenta para corroborar si se aborda la educación inclusiva en las aulas. Desde esta perspectiva, la presente investigación se desarrolló en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca-Ecuador, la cual estuvo encaminada a describir las prácticas que los docentes consideran que utilizan para atender la diversidad. Se trabajó a través de una metodología de tipo transversal cualitativa, utilizando como técnica una entrevista semiestructurada y como instrumento una guía de preguntas que permitió obtener información de los participantes para dar respuesta al objetivo del trabajo. La entrevista se realizó con una muestra de seis docentes de educación básica. A partir del análisis de la información, los resultados revelan que los docentes aplican prácticas inclusivas en sus aulas, sin embargo, carecen de suficiente formación en la temática, lo cual provoca una dualidad de actitudes en su desempeño profesional.

Palabras clave: diversidad social, educación inclusiva, prácticas inclusivas, enseñanza, educación general básica



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The need for education for all people has been discussed in various conferences, such as the World Conference on Education for All held in Jomtien, Thailand, in 1990, and the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, held in Salamanca, Spain, in 1994, where the Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education was adopted. In the latter, it was stated that schools should welcome all children, regardless of their social, economic, physical, or cultural backgrounds. In this regard, teachers are considered to be the leading actors in school, as they are responsible for working directly with students. Therefore, their practices are taken into account when verifying if inclusive education is being addressed in the classroom. From this perspective, this research was conducted in a fiscomisional school located in the city of Cuenca, Ecuador and it aims at describing the practices that teachers believe they use to address diversity. A qualitative, cross-sectional methodology was used, applying a semi-structured interview and a question guide as the instrument to gather information from the participants to meet the research objective. The interview was conducted with a sample of six elementary education teachers. The results reveal that teachers apply inclusive practices in their classrooms; however, they lack sufficient training in the subject, which leads to a duality of attitudes in their professional performance.

Keywords: social diversity, inclusive education, inclusive practices, teaching, basic general education



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción.....	8
1. Antecedentes	11
1.1 Análisis descriptivo.....	11
1.2 Principales hallazgos	12
1.2.1 Prácticas docentes para atender la diversidad	12
1.2.2 Dificultades para atender la diversidad	14
1.2.3 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad.....	15
2. Marco conceptual.....	17
2.1 Concepciones de la educación inclusiva.....	17
2.2 Categorías	23
2.2.1 Prácticas docentes para atender a la diversidad	23
2.2.2 Dificultades para atender a la diversidad	25
2.2.3 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad.....	26
3. Metodología	29
3.1 Diseño del estudio.....	29
3.2 Participantes	30
3.3 Técnica e instrumento.....	30
3.4 Procesamiento de levantamiento de información	31
3.5 Análisis de la información	31
3.6 Consideraciones éticas	32
4. Resultados	34
4.1 Prácticas docentes para atender a la diversidad.....	34
4.2 Dificultades para atender a la diversidad	36
4.3 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad	38
5. Discusión	41
5.1 Prácticas docentes para atender a la diversidad.....	41
5.2 Dificultades para atender la diversidad	43
5.3 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad	45
6. Conclusión	49
Referencias.....	51
Anexos	61
Anexo A.....	61

Anexo B.....63

Índice de tablas

Tabla 1	29
Tabla 2	30
Tabla 3	32

Dedicatorias

Este trabajo de investigación va dedicado a mis padres, quienes han sido las personas que me han apoyado en mi formación académica. Todo el esfuerzo que he dedicado a mis estudios es por y para ustedes. También este trabajo lo dedico a mi persona, el camino ha sido difícil, pero hemos llegado a la meta.

Pamela Loja

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios y a mis padres por permitirme culminar mis estudios universitarios. También a toda mi familia por brindarme su apoyo, a mi tía Ceci por ser como mi segunda madre y darme su cariño incondicional y por comprenderme, a mis hermanos quienes con ayuda de sus consejos y su motivación he podido finalizar esta etapa, y a mis queridos tíos quienes siempre han confiado en mí y en mis capacidades. Les agradezco de todo corazón por apoyarme en este largo camino. Además, agradezco a mi docente Mgtr. Santiago Rosano, quien nos ha orientado con mucha paciencia al realizar el presente trabajo de titulación. Esta es una de las varias metas a seguir cumpliendo.

Pamela Loja

Al ver el resultado final logrado con este trabajo de investigación solo me queda decir: ¡Gracias!

Todo el trabajo realizado fue posible gracias al apoyo incondicional de mi madre Maira que pudo ayudarme en todo lo que necesité. Gracias, también, a mi docente Mgtr. Santiago Rosano, quien fue clave principal para llevar a cabo este trabajo con esfuerzo, paciencia y dedicación. Nada de esto hubiese sido posible sin ustedes. Este trabajo es el resultado de un sinnúmero de acontecimientos académicos. Gracias infinitas a ustedes y, por supuesto, a Dios, por permitirme llegar a lograr una de mis innumerables metas.

Gabriela Criollo

Introducción

La educación inclusiva tiene como objetivo garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o antecedentes, puedan acceder, participar y tener éxito en su proceso educativo. Este enfoque ha sido respaldado y desarrollado por varios autores y expertos en el campo de la educación. Así también, el desarrollo de una educación inclusiva está sujeto a las prácticas docentes, las cuales deben propiciar un ambiente acogedor que permita a los estudiantes sentirse involucrados y ser partícipes en su proceso de aprendizaje. Ainscow (2003) destaca la importancia de adaptar las prácticas educativas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

En el contexto ecuatoriano el Ministerio de Educación (s.f.) procura que los niños tengan un ambiente educativo que permita valorar las diferencias de cada uno. Ante la necesidad de garantizar una educación para todas las personas, el Ministerio de Educación ha decidido incorporar la educación inclusiva en las instituciones ecuatorianas como un proceso que permita abordar y responder a la diversidad a través de una mayor participación en el aprendizaje, posibilitando así la reducción de la exclusión en el sistema educativo (Ministerio de educación, s.f.). Sin embargo, se han generado problemáticas dentro del sistema educativo, en este caso en las dificultades que tienen los docentes para atender la diversidad en el aula y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, de tal forma que esto podría generar un impacto negativo en el desarrollo de la educación inclusiva (Herrera et al., 2018).

Para Echeita et al. (2008) uno de los pasos para atender a la diversidad corresponde en conocer el actuar de los docentes, pues un profesor bien preparado, reflexivo, innovador, comprometido y consciente de implementar valores de inclusión dentro del aula es la mejor garantía para poder empezar a trabajar en la cultura inclusiva de la escuela. Por lo tanto, Valdés y Monereo (2012) reafirman que dentro del proceso de inclusión los docentes son los actores principales encargados de atender a la diversidad en el aula, mediante sus prácticas inclusivas, por esta razón, si los docentes presentan carencias en el conocimiento acerca de la educación inclusiva, los docentes podrían estar trabajando prácticas pedagógicas dejando de lado la inclusión.

Por lo anteriormente dicho, el presente estudio se desarrolló en función de los siguientes objetivos: como objetivo general se propuso describir las prácticas que consideran los docentes que utilizan para atender la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca y, como objetivos específicos se propuso identificar las dificultades que encuentran

los docentes al aplicar sus prácticas para atender la diversidad y conocer cómo los docentes perciben la atención a la diversidad.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, se realizó como un estudio de caso, con un diseño flexible y emergente que permitió profundizar el tema. El estudio fue de tipo transversal pues la información se recopiló entre los meses de noviembre y diciembre de 2022 y enero de 2023. La investigación tuvo como punto de partida trabajar con tres docentes de básica media, pero, al ver la acogida que tuvo la investigación por parte de la escuela, se decidió trabajar también con docentes de básica elemental, pasando de tres docentes a seis. Cabe mencionar que todas las participantes fueron mujeres entre 28 y 45 años. El instrumento utilizado fue creado en función de los objetivos del estudio, por ello se diseñó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, las cuales permitieron crear un diálogo entre el entrevistador y entrevistado. Las entrevistas realizadas fueron grabadas bajo los principios éticos de confidencialidad, autonomía y riesgo mínimo, para posteriormente ser transcritas y analizadas mediante categorías que permitieron dar respuesta a los objetivos propuestos.

Los hallazgos encontrados a partir del análisis de la información revelan que las docentes aplican prácticas inclusivas en sus aulas, sin embargo, carecen de suficiente formación en la temática, lo cual provoca una dualidad de actitudes en su desempeño profesional: por una parte las participantes muestran una actitud favorable para llevar a cabo la educación inclusiva y por otra, se ven limitadas para trabajar en ello, pues indican no estar preparadas para atender la gran diversidad de estudiantes en el aula. Estos hallazgos tienen implicaciones académicas, pues la falta de formación docente en educación inclusiva aporta a la reflexión sobre la necesidad de un abordaje más amplio de la inclusión en las mallas curriculares de las carreras de educación.

La estructura de la investigación tiene los siguientes apartados. En el primer apartado se encuentran los antecedentes: estudios sobre la misma temática para conocer lo investigado anteriormente. Estos se presentan en primer lugar mediante un análisis descriptivo para posteriormente mostrar los principales hallazgos de dichos estudios. La revisión bibliográfica para los antecedentes se hizo en función de las categorías del estudio: prácticas docentes para atender la diversidad, dificultades para atender la diversidad y percepciones docentes sobre la atención a la diversidad, las cuales surgieron de la temática y de los objetivos. En el segundo apartado se encuentra el marco conceptual el cual contiene fundamentos teóricos y definiciones claves de la educación inclusiva y de las categorías. En la tercera parte se encuentra la metodología del estudio la cual se realizó desde un enfoque cualitativo, la técnica utilizada para recopilar la información fue una entrevista semiestructurada, la cual se realizó

a seis docentes de una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca, bajo tres principios éticos: confidencialidad, autonomía y riesgo mínimo. Dentro del cuarto apartado se encuentran los resultados, los cuales fueron redactados en función de las categorías destacando la información relevante que brindaron las docentes anteriormente mencionadas. Como penúltimo apartado se encuentra la discusión, la cual permitió comparar los resultados encontrados con otros estudios similares incluyendo las posibles explicaciones de cada hallazgo y las limitaciones e implicaciones que tuvo la investigación. En el último apartado se presenta la conclusión, donde se redacta en función de los objetivos el conocimiento nuevo y su importancia.

1. Antecedentes

En este apartado se exponen los resultados de la recopilación de investigaciones sobre la formación y las prácticas docentes con relación a la educación inclusiva específicamente para atender la diversidad del estudiantado en el aula.

El método usado en la indagación de material bibliográfico fue el uso de palabras claves que se obtuvieron de lecturas previas las cuales se identifican como: educación inclusiva, formación docente sobre educación inclusiva, prácticas inclusivas y diversidad escolar. La información se obtuvo a través del buscador Google académico y las bibliotecas digitales Redalyc, Dialnet y Scielo.

Para analizar el material bibliográfico se presentan dos etapas: la primera en la que se realiza un análisis descriptivo de los estudios recopilados y la segunda un análisis de los principales hallazgos de los estudios.

1.1 Análisis descriptivo

Esta etapa se enfoca en presentar las temáticas actuales en la investigación en el área de educación inclusiva específicamente a la atención a la diversidad en el aula escolar a través de las prácticas de los docentes.

En cuanto a los temas abordados por la información bibliográfica recopilada, se observa que la temática que se presenta con mayor frecuencia es la de prácticas docentes para una educación inclusiva (n=11), le siguen los estudios que se enfocan en las dificultades que presentan los docentes en las aulas para atender a la diversidad (n=9), en igual cantidad se encontraron estudios que se enfocan en las percepciones docentes sobre la educación inclusiva (n=9). Respecto a las investigaciones revisadas, se puede conocer que el país que registra el mayor número de publicaciones es México (n=8), seguido de España (n=6), Colombia (n=4), Ecuador y Chile (n=3), Perú y Honduras (n=2), y Venezuela (n=1).

Los temas abordados en los estudios se clasifican en tres grupos: el primero se enfoca en las prácticas docentes utilizadas para lograr la educación inclusiva, la segunda se centra en la falta de preparación de los docentes sobre la educación inclusiva, y el último se enfoca en las percepciones de los docentes sobre las prácticas en educación inclusiva. En cuanto a los

estudios que se enfocan en las prácticas usadas por los docentes la temática se enfoca en los métodos inclusivos que aplican los docentes, mientras que, en la falta de preparación de los docentes sobre la educación inclusiva, la temática se centra en las dificultades que presentan los docentes al atender al alumnado. Por otra parte, los estudios relacionados con las percepciones docentes sobre las prácticas en educación inclusiva, la temática se orienta hacia las actitudes docentes para atender la diversidad en el aula.

1.2 Principales hallazgos

A través del análisis de investigaciones sobre la temática, se agrupan los resultados en tres categorías: dificultades para atender la diversidad, prácticas docentes para atender la diversidad y percepciones docentes sobre la atención a la diversidad.

A continuación, se presentan los principales hallazgos de las investigaciones a partir de las categorías analizadas.

1.2.1 Prácticas docentes para atender la diversidad

Valdés y Monereo (2012) mencionan que los docentes conservan las mismas estrategias de enseñanza y también exploran nuevas alternativas de solución en cuanto al tema de educación inclusiva. Los resultados de su investigación indican que los docentes optan por estrategias compensatorias por encima de estrategias de corte inclusivo, es decir, el estudiante trabaja en actividades distintas a las del resto, lo cual obstaculiza que el estudiante pueda integrarse en el aula como un estudiante más. Ortega et al. (2019) indican que, para trabajar actividades diferentes con los estudiantes, los docentes deciden hacer modificaciones al currículo, esto mediante adecuaciones curriculares y adaptaciones de contenidos según las características de los estudiantes.

Resultados similares fueron encontrados por Torres et al. (2013) quienes encontraron que los docentes dudan de la posibilidad de que sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) sean capaces de aprender lo mismo que el resto de sus compañeros, y, consideran que sería necesario diferenciar los contenidos para desarrollarlos en la clase. Sin embargo, los docentes han utilizado diferentes metodologías para desarrollar sus clases: algunos utilizan estrategias variadas privilegiando la utilización de distintas herramientas (imitación, juego de roles, preguntas y respuestas, dictado, etc.), a diferencia de otros que utilizan la misma estrategia a lo largo de la clase, procurando mantener un orden en el desarrollo de la actividad y tornándose repetitivo.

La primera diferencia metodológica mencionada en el párrafo anterior coincide con los resultados del estudio de Orozco y Moriña (2019), quienes mencionaron que las metodologías que aplican los docentes en el aula son de carácter participativo, interactivo, constructivista y activo, de manera que no recurren a una única metodología, sino a varias. Así mismo, otro estudio realizado en Colombia indica que el trabajo colaborativo, la reflexión y exploración de nuevas estrategias más inclusivas, exigentes y realistas en sus expectativas de éxito tienden a tener consecuencias positivas en el compromiso de los docentes con respecto a la educación inclusiva (Arieta y Álvarez, 2019). En esta línea, Cortés et al. (2018) indican que el uso del trabajo en grupo permite a los estudiantes generar vínculos entre ellos, por lo que les es posible interactuar respetando sus diferencias, sus opiniones etc., influyendo significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la segunda metodología coincide con los resultados del estudio de Cisternas y Lobos (2019), quienes mencionan que a los docentes les resulta difícil diseñar e implementar prácticas donde puedan ir más allá de una única forma de abordar un objetivo de aprendizaje.

Por otra parte, Delgado y García (2017) mencionan que es necesario partir de un protocolo que les permita a los docentes actuar ante la diversidad en el aula. Este protocolo debe considerar los siguientes aspectos: partir de lo que sabe el estudiante, facilitar la construcción de los aprendizajes para que estos sean significativos. A esto Sandoval (2016), añade que identificar previamente las necesidades de los alumnos, sus áreas de oportunidad y habilidades, permite organizar el ambiente de aprendizaje mediante un diseño que atienda las necesidades e intereses de los alumnos, por lo tanto, es importante conocer lo que el estudiante sabe y lo que se le puede llegar a exigir.

Susinos y Rodríguez-Hoyos (2010) mencionan que es importante dar voz al estudiantado debido a que esto permite generar un cambio en la formación y percepción del docente en cuanto a sus modos habituales de trabajo y a sus maneras cotidianas de ver a los propios alumnos y de relacionarse con ellos. Por lo tanto, la voz de los estudiantes provoca que los docentes estén en constante reelaboración de sus objetivos a desarrollar en la clase. Así también, Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano (2017) mencionan que la relación entre docente-estudiante es importante porque en esta relación interviene el afecto y la comunicación, lo que permite la comprensión del propio actuar del ser humano y propicia un ambiente de participación e integración.

1.2.2 Dificultades para atender la diversidad

Los resultados del estudio de Lugmaña (2017) revelan que el mayor problema para crear ambientes de aprendizajes positivos que permitan a los estudiantes generar aprendizajes significativos, es la escasa capacitación y preparación de los docentes sobre la inclusión educativa. Un estudio realizado en España pone en evidencia que, las principales carencias en la educación inclusiva están relacionadas con la falta de planificación y la falta de personal cualificado (Navarro, 2015). Del mismo modo, González-Gil et al. (2019) y Elvira et al. (2017) manifiestan que una de las barreras más significativas para lograr una educación inclusiva es la falta de formación en atención a la diversidad, debido a que la formación docente en este tema tiene exceso de teoría poco aplicada. El resultado de esto es que los docentes presentan deficiencias en atención a la diversidad pues en su formación profesional no reciben conocimiento alguno del tema, porque a quienes se les atribuye esta formación es a los educadores especiales (Paz-Maldonado, 2020).

Por otra parte, Niño et al. (2018) detectaron que los docentes han descuidado los contenidos brindados a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a quienes se les atribuye características consideradas como diferentes a las del grupo escolar (Mares et al., 2009); estos descuidos se ven reflejados en la falta de recursos didácticos y la falta de docentes capacitados para atender las dificultades del estudiante. González-Gil et al. (2019) mencionan que otra de las dificultades para atender a la diversidad proviene de los padres de familia, a quienes en muchas ocasiones les cuesta aceptar que sus hijos presenten algún tipo de dificultad que les impide trabajar de la misma manera que sus compañeros, esto generando inconveniente a los docentes para continuar con la formación de los estudiantes. Evidentemente esto ocurre porque cuando un estudiante presenta una dificultad, por lo general se adjudica un déficit al educando, otorgando a los padres una percepción negativa sobre el estudiante y valorando a la diversidad como un problema y no como una oportunidad (Paz-Delgado y Barahona, 2020). Además, Flores et al. (2017) y Castillo-Acobo et al. (2022) mencionan que otra de las dificultades es la falta de organización y trabajo en equipo entre los docentes en temas de atención a la diversidad, lo que provoca retraso en el proceso hacia una educación inclusiva.

Finalmente, Cisternas y Lobos (2019) detectaron que los docentes en sus prácticas muestran preocupación en cuanto a la dificultad para poner en acción estrategias de enseñanza que aseguren oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes, incluyendo aquellos que

demandan mayores apoyos, evidenciando así la falta de preparación sobre la inclusión. Así mismo, mencionan que aquellos docentes que poseen menor experiencia para trabajar con grupos diversos presentan vulnerabilidad en sus prácticas, por lo que se les dificulta resolver aquellas cuestiones y dudas que impliquen atender a todo el estudiantado.

1.2.3 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad

En un estudio realizado en México se encontró que los docentes, aunque estén aptos para atender la diversidad en las escuelas, su percepción hacia la educación inclusiva es negativa evidenciando así la falta de disposición para atender a un colectivo de estudiantes heterogéneo (Sevilla et al., 2017). Por lo antes expuesto, es importante mencionar que los docentes aún tienen una concepción negativa de las personas que tienen algún tipo de discapacidad, esto debido a su larga historia de exclusión, segregación y deshumanización (Castillo-Acobo, 2022), por ello los docentes generan segregaciones en quienes poseen discapacidades, de tal forma que asignan a estos estudiantes etiquetas relacionadas con NEE (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). De hecho, los docentes aluden a que niños con discapacidad deben estar en escuelas especiales, pues ellos indican no estar formados para cubrir sus necesidades educativas (Montes et al., 2021). La afirmación anterior se deriva de que en las aulas regulares el número de estudiantes es elevado, por lo tanto, no pueden atender a los niños con NEE, pues ellos deben trabajar en grupos más pequeños, para que así puedan recibir la atención que ellos ameritan (Peral et al., 2021).

En torno a la literatura de Sevilla et al. (2018) se evidencia que la poca formación y capacitación para atender a la diversidad de estudiantes, detona una actitud negativa en los docentes. Adicionalmente, se encontró que la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el docente, son factores que influyen en su actitud hacia los estudiantes. Sumado a lo expuesto, Guzmán (2018) en su estudio puso en relevancia una frecuencia baja sobre el compromiso que tiene el personal docente para desarrollar la competencia emocional y fortalecer sus potencialidades en relación con su práctica, debilitando así procesos fructíferos en clase para todos los estudiantes. Estrella-Serón et al. (2020) indican que las percepciones de los docentes pueden variar en función de la política institucional, las políticas inclusivas y la percepción del proceso de inclusión que se encuentren presentes en la escuela.

Por otra parte, en otros estudios se encontró que las actitudes de los docentes hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia sus prácticas muestran una buena señal para

ejecutar clases inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2020). En este sentido, González-Gil et al. (2019) señala que los docentes no hacen distinciones entre sus alumnos u otros, ya que se apoyan en el hecho de que cualquier estudiante puede presentar dificultades y/o necesidades a lo largo de su trayectoria educativa. En efecto, según el estudio de Medina (2016) la capacitación que reciben los docentes sobre educación inclusiva les permite ahondar sus conocimientos y experiencias en atención a la diversidad, por lo que adoptan características de un docente inclusivo, los cuales se relacionan con ser innovador, comunicador, empático, afectivo, abierto, flexible y con la capacidad de adquirir la actitud necesaria ante un grupo diverso. Por ello, Delgado y García (2017) mencionan que el grado de inclusión de los docentes en sus acciones indican la necesidad de fomentar la implicación entre docentes y mejorar la formación de especialistas, de manera que se planifique, organice y ejecute clases de manera cooperativa y fructífera.

2. Marco conceptual

Como punto de partida, es importante dar a conocer de manera general aquellos acontecimientos que se destacan dentro de la historia de la educación inclusiva, así como las diferentes concepciones que han otorgado varios autores sobre el término educación inclusiva.

2.1 Concepciones de la educación inclusiva

A lo largo de la historia de la educación inclusiva se han desarrollado acontecimientos que han sido relevantes, pues como mencionan Colmenero (2015) y Parra (2010) indican que se han presentado cuatro etapas o procesos que se ha atravesado la educación para llegar a una educación inclusiva: exclusión, segregación, integración e inclusión. Estos cuatro procesos los mencionan los autores y se describen a continuación: El primero (exclusión) se remonta a la Edad Media, pues en esa época las personas que tenían algún tipo de discapacidad eran consideradas un castigo divino para sus familias y eran condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo, sufriendo el rechazo, abandono e indiferencia por parte de la sociedad, por lo que solo las personas privilegiadas y consideradas normales tenían acceso a la educación; el segundo (segregación) hace referencia a la creación de las primeras escuelas especiales para aquellas personas “deficientes” (posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales), esto a través de medios que faciliten su desarrollo (lenguaje de señas, sistema braille, etc.); el tercero (integración) se apoya en el informe Warnock establecido en 1978, el cual establece que aquellas personas que poseen algún tipo de discapacidad, consideradas con necesidades educativas especiales (NEE) deben ser parte de las escuelas ordinarias, no con el objetivo de convertirlos en “normales” sino aceptarlos tal y como son, con sus diferencias y con los mismos derechos que los demás; y finalmente el cuarto (inclusión) alude a que desde la integración se incorpore a todos los estudiantes a la escuela ordinaria, pero ya no con una visión de etiquetar a los estudiantes que poseen NEE, sino de aceptar a todos y cada uno independientemente de su condición ya sea física, cultural, de género, social, etc., y a la vez generar las condiciones que se adapten a sus necesidades.

Así también, García et al. (2009) señalan que el proceso para el reconocimiento y la aceptación de la diversidad desde la exclusión a la inclusión se presenta en tres direcciones. La primera, se expresa en la marginación de la diversidad y rechazo de aquellas personas que son consideradas con el término “anormal”, quienes son excluidas o segregadas tanto del sistema educativo como de la sociedad. La segunda, en la que el término “anormal” ya no se

concibe como una desviación, sino como un déficit asociado a factores psicológicos, físicos, mentales, sensoriales o sociales, haciendo un esfuerzo por acercar al “diferente” a la sociedad. De esta manera estas diferencias se conciben como necesidades educativas especiales y se desarrollan adaptaciones específicas como formas para atenderlas, logrando integrarse en la escuela ordinaria. Finalmente, la diversidad se acepta como una característica de la realidad, de modo que la diversidad se concibe como algo propio de la sociedad, algo “normal” o natural que no perjudica, es más, aporta a la convivencia en un mismo marco escolar generando la participación social en igualdad de condiciones.

Tomando como referencia lo anteriormente dicho, es importante considerar que uno de los inicios de la educación inclusiva como principio orientador surge con la UNESCO en el año de 1990, pues a través de la conferencia Mundial sobre “Educación para todos” se pudo discutir y evidenciar que en los sistemas educativos se ha presenciado la exclusión y segregación escolar de los estudiantes (Balieiro, 2014). En este sentido, en la conferencia de Jomtien (Tailandia), que se celebró en 1990 se proclamó la Declaración Mundial de Jomtien, por el que 155 gobiernos de distintas partes del mundo se propusieron durante los siguientes diez años conseguir una educación básica de calidad a niños, jóvenes y adultos (Díaz, 2017). En esta declaración se señala que “toda persona tiene derecho a la educación”, abriendo nuevos caminos y estableciendo las bases para la construcción de una “Escuela para Todos”, misma que permite el acceso a la educación a todas las personas. Con esto, la UNESCO estableció dos metas muy ambiciosas para el año 2000: el acceso universal a la educación primaria y finalización de la misma y bajar el índice de analfabetismo adulto (Torres, 2000).

Otra declaración que se presentó en los años noventa fue la declaración de Salamanca establecida por la UNESCO en el año 1994, la cual plantea el derecho de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) a acceder a las escuelas regulares u ordinarias para recibir una educación de calidad, por lo que ya no tenían que acudir a escuelas especiales (García y Romero, 2019). Con esto se da como resultado una educación integradora, misma que se enfoca en brindar la atención a todos los estudiantes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Una vez mencionado el recorrido que tuvo la educación en la década de los noventa, es necesario dar a conocer algunas definiciones y concepciones desde la mirada de varios autores sobre la educación inclusiva.

Ainscow y Miles (2008, p. 7) presentan diversas maneras de concebir la inclusión: (1) la inclusión referida a la discapacidad y las necesidades educativas especiales, (2) la inclusión entendida como respuestas a las exclusiones disciplinarias, haciendo referencia a la exclusión de los alumnos por dificultades emocionales o de conducta, (pp. 20-22) (3) la inclusión orientada a grupos vulnerables a la exclusión, esto alude a que existen niños que pueden o están en peligro de la exclusión de las escuelas en algunos de estos casos: niños encargados, niños discapacitados, niños excluidos por su conducta y a los niños que viven en pobreza extrema, (4) la inclusión como promoción una escuela para todos, la cual se relaciona con la creación de una sola escuela para todos basada en el proceso de integración y (5) la inclusión como la “Educación Para Todos”. Ainscow y Miles indican también que es difícil dar un concepto específico de qué es inclusión, sin embargo, todos estos conceptos llegan a establecer una visión de una educación para todos; en este sentido, la inclusión concierne a todos los niños y jóvenes de las escuelas, su presencia, participación y cada una de sus metas, para así poder combatir con la exclusión en la escuela. Los mismos autores mencionan que la educación inclusiva se centra en brindar una educación de calidad y eficacia para todos los niños y jóvenes, éste es uno de los retos más grandes y difíciles de alcanzar de los sistemas educativos de todo el mundo, debido a que en algunos países los enfoques de educación inclusiva aún se orientan a la inclusión de niños con discapacidades a las escuelas.

Echeita y Ainscow (2011, p. 30) afirman que el término inclusión está íntimamente relacionado al de necesidades educativas especiales, a la vez está ligado a problemas de desigualdad como el género o la pertenencia étnica, las cuales aparecen bajo otros conceptos como la educación intercultural o igualdad de género. Es por eso que hablar de inclusión es hablar de la situación educativa que atraviesa el grupo de estudiantes más vulnerable, en el cual se encuentran estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, quienes por lo general son en los que más se centra el sistema educativo.

Por otra parte, Amaro (2018) menciona que el proceso de inclusión en las escuelas está sujeto al modelo de integración, mismo que ha sido válido para incorporar al alumnado con NEE a la escuela ordinaria, ha configurado un sistema de carácter inclusivo para aquellos estudiantes que se han incorporado a la escuela en distintas condiciones de escolarización y de conocimiento. Por lo que, la autora menciona que la fase de la integración hacia la inclusión ha impulsado a replantear y a reflexionar acerca de las diferencias de todo el alumnado, no sólo de quien presenta NEE, de modo que se llega a la conclusión de que la educación inclusiva es el modelo más adecuado para atender a todos los estudiantes en las escuelas.

Profundizando en el término de educación inclusiva, se resaltan definiciones que se consideran fundamentales en este trabajo. Díaz et al. (2020) añaden diferentes posicionamientos respecto a la educación inclusiva que han otorgado grandes autores contemporáneos de la educación inclusiva como Gerardo Echeita, David Towell y Gordon Porter. Díaz et al. explican que para Echeita la educación inclusiva se concibe como una ambición que posee múltiples significados, de forma que su alcance se considera difícil de clarificar, pero a la vez es un derecho humano, que sirve como medio para alcanzar la plena realización del mismo, a través de un proceso que busca valorar el bienestar de todos los estudiantes, el cual requiere de compromiso continuo por parte de toda la comunidad educativa; Towell y Porter confluyen en que la educación inclusiva requiere un cambio transformador en los sistemas educativos públicos, de manera que la inclusión se convierta en una característica intrínseca de la política, la cultura y la práctica, a la vez, están de acuerdo en que el trabajo en las aulas y la escuela debe ser un trabajo en conjunto protagonizado por los actores educativos (personal docente y autoridades).

Según la UNESCO (2005), la educación inclusiva se entiende como el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje, en eventos culturales y comunitarios y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo. Por ello, el sistema educativo es el responsable de la educación de todos los educandos, de manera que realice los cambios pertinentes para lograr incluir a cada uno de los estudiantes. Así mismo, la educación inclusiva debe servir, no solo para cambiar el sistema educativo, sino también su entorno que es la comunidad, siendo esta flexible ante la diversidad que existe en cada persona de la sociedad (Díaz, 2017).

Para Echeita y Sandoval (2002) la educación inclusiva se concibe como una construcción que cumple el papel de aglutinador de muchos aspectos complementarios entre sí, vinculados a la tarea de cómo alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común para los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas que surgen de la singularidad de cada alumno, sin generar exclusión y desigualdad. En este sentido, Dueñas (2010) agrega una serie de aspectos que tal como mencionan Echeita y Sandoval, se relacionan entre sí, tales como la participación de los estudiantes en el currículo de las comunidades escolares y en todas las actividades que se presentan, la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor, el proceso para construir la comunidad, el derecho de toda persona a participar en la sociedad y ser escolarizado independientemente del contexto en el que reside, la provisión de recursos, apoyo y ayudas complementarias.

Parra (2010) define a la educación inclusiva como las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad. Para ello, Dueñas (2010) señala la necesidad de una acción concertada de diferentes agentes sociales, la cual exige involucrar cambios en distintos niveles del sistema: cambios en las prácticas educativas, cambios en las organizaciones y políticas educativas activas y continuas.

Así también, Simón y Echeita (2013) conciben a la educación inclusiva como un derecho de niños y niñas, que implica el desafío de un cambio educativo hacia sistemas de calidad equitativos y para todos, a lo largo de toda la vida, sin dejar de lado y descalificar a las personas por su lugar de origen, sexo, nivel social, etnia o cualquier otra singularidad. Así también, Arnaiz (2003) señala que la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, que, una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debe realizarse ajustes en sus gestiones, tanto en condicionar las decisiones como las respectivas acciones.

Una de las características más importantes de la escuela inclusiva es que tiene como objetivo crear comunidades, aceptar las diferencias y la diversidad y la intención de otorgar respuesta a las necesidades de cada individuo, por lo tanto, la educación inclusiva según Herrera de Toro (2016) es un intento de atender a las dificultades de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades del alumnado dentro del sistema educativo. En este sentido, el objetivo de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de actitudes y respuestas a la diversidad étnica, clase social, género, religión, etc. (Echeita y Ainscow, 2011).

La educación inclusiva está sujeta a atender la diversidad de todos los estudiantes presentes en el sistema educativo, por ello, es necesario conocer qué se entiende por atención a la diversidad. Arnaiz et al. (2007) señalan que el término diversidad se refiere a la heterogeneidad de características que son inherentes al ser humano, quien está presente en el sistema educativo, por lo que presenta distintos intereses, estilos cognitivos y afectivos, conocimientos, deseos, etc. que deben ser atendidos dependiendo de la necesidad de cada estudiante. Por esta razón, los autores indican que empieza a utilizarse la expresión atención a la diversidad, con el fin de apoyar aquellas situaciones educativas que necesitan ser contempladas en la escuela, sin embargo, se produce una nueva mirada sobre este concepto, pasando a ser entendida como un conjunto de acciones cuya finalidad es facilitar que todo alumno pueda tener éxito en el sistema educativo, pues no hay que olvidar que la educación es un derecho para todos.

Araque y Barrio de la Puente (2010) entienden el principio de atención a la diversidad como la obligación que tienen los estados dentro de sus sistemas educativos de garantizar a todos el derecho a la educación, reconociendo así la diversidad y las necesidades de cada estudiante. Al reconocer la diversidad del estudiantado, los mismos autores indican que el sistema educativo comprende las desigualdades y adopta un modelo educativo abierto y flexible que permite el acceso y la permanencia escolar de todo el alumnado, sin exclusión alguna.

La educación inclusiva ha realizado grandes cambios para el desarrollo de la sociedad, esto reflejándose en el derecho al acceso a la educación, en reconocer a la diversidad como enriquecedora, en ser partícipe en la sociedad, etc. Sin embargo, Castillo-Acobo et al. (2022) mencionan que la educación inclusiva puede llegar a tener obstáculos tales como los físicos, técnicos, estructurales, financieros, pedagógicos y también la incapacidad de gestores al momento de ofrecer las adaptaciones necesarias en el momento indicado. A todo esto, se añade que aquellos obstáculos están vinculados al problema de flexibilidad y adaptabilidad del sistema educativo, haciendo referencia a que existen barreras actitudinales ante la diversidad, permeando en las gestiones y acciones inclusivas (Serrano, 2011). Así también, se menciona que los contenidos por niveles están sujetas a estándares básicos de competencia, que si se los revisa minuciosamente apuntan a la homogeneización.

Dentro del contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (s.f.) considera que la educación inclusiva permite abordar y responder a la diversidad de estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje posibilitando la reducción de la exclusión del estudiantado en las escuelas. Ante esto, el sistema plantea una estrategia que ayude a dar respuesta a la diversidad escolar la cual se presenta mediante la formación de redes (redes de aprendizaje, redes de apoyo, redes de apoyo entre estudiantes, redes de apoyo entre familias o representantes y redes de apoyo entre institución y comunidad). Sin embargo, a pesar de los avances en atención a la diversidad aún se afrontan retos debido a la permanencia de los estudiantes con desventajas económicas, culturales, éticas, etc. (Ministerio de Educación, 2011). Por otra parte, a través del informe narrativo de rendición de cuentas del Ministerio de Educación (2019) referente al tema de educación inclusiva, menciona que los docentes en el período 2018-2019 han logrado atender a 21.076 estudiantes con discapacidad en instituciones de educación ordinaria. A través de los datos expuestos se ha podido evidenciar que el sistema de educación se enfoca mayormente en niños con discapacidades. En este sentido, Hernández y Samada (2021) mencionan que existe una tradición, la cual solamente

se refiere a que atender a la diversidad es atender a estudiantes en situaciones de discapacidad, dejando de lado las otras necesidades de los niños quienes no necesariamente están relacionados con algún tipo de discapacidad (diferencias socioeconómicas, culturales, de género, etc.).

2.2 Categorías

Dado que esta investigación se centra en las prácticas docentes para atender a la diversidad, es importante recordar las tres categorías que se utilizan en este trabajo: prácticas docentes para atender a la diversidad, dificultades para atender a la diversidad y percepciones docentes sobre la atención a la diversidad. A continuación, se detallan algunas definiciones sobre cada una de ellas.

2.2.1 Prácticas docentes para atender a la diversidad

Ainscow y Miles (2008) afirman que los docentes deberían desarrollar un rol fundamental dentro de los procesos de integración escolar, por ende, deberían ser apoyados y desafiados en cuanto a su responsabilidad de explorar las maneras más efectivas de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Además, los autores indican que los docentes deben tener apoyo, porque cuando no existe el mismo, los docentes suelen carecer de la formación y las competencias necesarias para brindar prácticas inclusivas.

Al considerar importante los apoyos que deben tener los docentes, es necesario saber cuáles son los otros factores que pueden tener influencia en las prácticas inclusivas.

Booth y Ainscow (2011) indican que es imprescindible considerar tres dimensiones: cultura, política y práctica de las escuelas cuando se habla de atención a la diversidad, debido a que tanto las políticas como culturas escolares pueden llegar a influir tanto de manera positiva como negativa dentro de la práctica docente.

Como argumentan Fernández-Blázquez et al. (2022) la cultura escolar se concibe como los valores, creencias y principios compartidos entre todos los miembros de la comunidad educativa, es decir, docentes, estudiantes, representantes de los estudiantes, etc. Es importante saber que las culturas son modificables, por lo tanto, pueden variar con el tiempo; además pueden ser coherentes o contradictorias al proceso de inclusión. Esto dependerá de los objetivos educativos que la institución desea promover en sus estudiantes, los mismos que deben encaminarse a ser valores (inclusivos) como el respeto, la tolerancia, etc. En cuanto a

las políticas inclusivas, los autores antes mencionados consideran a las mismas como el gestionamiento y la planificación que realiza la institución en cuanto a sus recursos, procedimientos y acciones, las cuales tienen fundamentos basados en la cultura de la escuela, por lo que las políticas son el reflejo de la cultura y los valores de la institución.

Por otra parte, las prácticas inclusivas, Booth et al. (2002) consideran que es el actuar docente para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes y así brindar una educación de calidad e igualdad. Los autores mencionados señalan también que las prácticas inclusivas, reflejan la cultura y política de cada institución, y remarcan que, las prácticas inclusivas son contextuales, es decir, se las practican en función de las características y necesidades del grupo, desde esta perspectiva se habla de prácticas adecuadas o inadecuadas porque lo que funciona para algunos grupos no funciona para otros. Finalmente, los autores indican que, desde el marco de la educación inclusiva, para que las prácticas sean consideradas como inclusivas los docentes deben tener en cuenta tres ámbitos para plantear las prácticas: presencia, participación y aprendizaje y rendimiento.

Presencia: todos los estudiantes deben estar siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje tanto dentro del aula como fuera.

Participación: todos los estudiantes deben ser partícipes de las actividades tanto dentro del aula como en la institución educativa.

Aprendizaje y rendimiento: todos los estudiantes deben aprender y progresar con su participación en todas las actividades y situaciones que les permitan adquirir conocimiento tanto dentro del aula como fuera.

Por otra parte, Rubio (2015) sostiene que para que las prácticas de los docentes lleguen a ser inclusivas deben cumplir algunos requisitos tales como diseñar los materiales en función de las necesidades de los estudiantes, usar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, flexibilidad curricular y ser flexible al momento de las evaluaciones, de modo que los estudiantes sean independientes y puedan elegir cómo y cuándo evidenciar su aprendizaje y usar diferentes actividades que sean motivadoras.

Muntaner, (2014) otro autor que se destaca en la literatura de prácticas inclusivas, indica que es importante considerar en el contexto escolar dos elementos influyentes en las prácticas

inclusivas: la organización del aula y el currículo con el que se trabaja. Este autor al plantear la organización del aula sostiene que las prácticas inclusivas deben estar fundamentadas en la agrupación heterogénea, la cual se ve reflejada la diversidad, incorporando recursos y apoyos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes sin exclusión, pues el aula es la misma y los contenidos también; en cuanto al currículo enfatiza que, al ser un proyecto educativo que va dirigido o se enfoca en la educación de los estudiantes, este debe ser proyectado en base a las necesidades de los estudiantes, indicando así algunas características específicas: debe ser abierto, flexible, amplio, relevante, innovador, diferenciado, de modo que pueda adecuarse a la realidad de cada institución educativa, de cada aula, y de cada estudiante.

2.2.2 Dificultades para atender a la diversidad

La atención a la diversidad es un proceso no exento de dificultades sobre todo para la docencia, pues tal como menciona Marcelo (2009) en la etapa de iniciación profesional de los docentes se caracteriza por ser un período de tensiones y experiencias que se desarrollan en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual deben adquirir conocimiento profesional. La docencia se enfrenta a un nuevo escenario educativo-diverso enfocado a atender a todos los estudiantes, por lo cual se presenta una serie de situaciones inesperadas, frente a las cuales no se suele contar con herramientas y estrategias para dar respuesta a las necesidades de cada alumno (Valdés y Monereo, 2012). Los mismos autores relacionan a las dificultades presentes en el aula con los incidentes críticos, entendidos como aquellas situaciones conflictivas por alguien que los experimenta, es decir, son sucesos acotados en el tiempo y el espacio que superan las emociones del docente. Para el docente no es fácil controlar la situación, pues se subestima su identidad profesional en situaciones tensas en el aula, de manera que configura una nueva visión y versión adaptándose a la situación emergente.

Existe la paradoja de responder a necesidades individuales de los estudiantes como parte de la inclusión educativa, sin embargo, se identifica un dilema que se refiere a que los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia. Por un lado, se debe otorgar una educación igualitaria para todos los estudiantes y, por otro lado, deben ajustarse a las necesidades de cada uno (López et al., 2010). En este sentido, para los docentes ofrecer respuestas y asegurar que todos los estudiantes participen del currículo resulta difícil. (Cisternas y Lobos, 2019).

En Ecuador, si bien se ha incorporado la educación inclusiva en las aulas, no se han presentado avances suficientes hacia una mirada inclusiva, pues la identificación de barreras y la búsqueda de procesos educativos, formativos, políticos para el desarrollo de una educación y sociedad más inclusiva, innovadora y reflexiva sigue siendo una cuestión pendiente, por lo que provoca dificultades en cuanto a atender a todos los estudiantes (Herrera et al., 2018).

2.2.3 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad

Vargas (1994) entiende a la percepción como el progreso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para emitir juicios en torno a las sensaciones obtenidas en el ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos tales como el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Como se ha mencionado antes, una de las principales debilidades de los docentes es tener dificultades para enfrentar la diversidad en el aula, las mismas que según Rojas-Avilés et al. (como se citó en ONU, 1982) se dan desde un enfoque cognitivo y actitudinal, los cuales son aspectos que limitan y no permiten romper una barrera idéntica de pensamiento y generar avances que permitan innovar en la enseñanza enfocada en atender las necesidades individuales. Por ello, la percepción de los docentes ante el proceso de inclusión en la escuela puede estar condicionado por algunos factores tales como la experiencia de los docentes, características de los estudiantes, el tiempo, los recursos, la formación y capacitación de los docentes, siendo todos estos factores posibles facilitadores o limitantes para atender a la diversidad por parte de los docentes (Clavijo et al., 2016). La educación ecuatoriana ha tomado en cuenta estas deficiencias, por lo que el Ministerio de Educación (2012) se propuso fortalecer y mejorar su programa sobre educación inclusiva, cuyo objetivo fue fortalecer y mejorar la educación ordinaria tomando en cuenta a la diversidad del alumnado, no solamente asociando el término “diversidad” a la discapacidad. En este sentido, se procura que los docentes posean la capacidad de la aceptación, tolerancia e innovación, las cuales son necesarias para lograr una diferente forma de pensar y atender las especificidades del alumnado (Rojas-Avilés et al., 2020).

Por otra parte, Gimeno (2000) indica siete discursos para ver cómo se configura el problema de la diversidad como problema práctico:

Primero: la percepción del profesorado sobre la diversidad se fundamenta en que existe un desigual punto de vista personal dentro de las normas disciplinarias y del trabajo escolar. Es frecuente oír el argumento de que sería más fácil mantener a “cierta clase de estudiantes” que no encajan con los demás estudiantes en otro lado o fuera de las aulas. Si bien la educación es un derecho universal, no siempre es aceptado sin provocar problemas.

Segundo: existe una constante presión por parte de los docentes por obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos de los estudiantes, con el objetivo de satisfacer las normas establecidas por el currículum regulado. Sin embargo, la diversidad distorsiona el currículum, de tal modo que se realizan cambios en: contenidos, nivel en éstos, tipos de aprendizaje, formas de evaluación y tareas convenientes para los estudiantes.

Tercero: la diversificación era regulada a través de la clasificación de estudiantes de diferente origen social, con culturas distintas y con desigual porvenir, esto evidenciado en las aulas. Pero ahora el profesorado necesita volver a situarse de nuevo en las diferencias y dificultades reales.

Cuarto: la implementación de escuelas con un enfoque inclusivo ha provocado que la concreción curricular se haya convertido en una exigencia, de manera que a los docentes se les dificulta atender a todas las diversidades que se presentan en el aula, haciendo que el trabajo sea mucho más complejo para ellos. En este sentido, parece como si existiese la obligación de encontrar soluciones variadas y forzadas para satisfacer diversidades previamente detectadas, aunque haya casos que no se sepa de qué tipo, que no son fáciles de visualizar en buena parte de las áreas del currículum.

Quinto: la heterogeneidad cultural se evidencia en el aula como el derecho al reconocimiento de la identidad cultural de cada estudiante, por lo que se derrumba la homogeneización de una cultura apreciada como válida universalmente. Por lo tanto, los docentes se enfrentan a retos y dilemas no siempre fáciles de resolver.

Sexto: en el plano de la política educativa se sitúa una de las acepciones de la diversidad más conflictivas. Se refiere a cómo hacer compatible la igualdad de todos, tomando en cuenta la pluralidad de opciones y modelos de escuela, estos considerados necesarios para hacer

realidad la expresión democrática de la libertad de los padres de familia a escoger qué tipo de educación desean para sus hijos.

Séptimo: la propuesta de agregar al sistema educativo la educación inclusiva ha incrementado situaciones de mayor complejidad, por lo que resulta difícil entender los distintos lenguajes de la diversidad, los cuales ahora luchan contra las desigualdades sociales, el problema de una escuela única, etc.

3. Metodología

La propuesta de investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, pues la temática se centra en conocer las prácticas inclusivas aplicadas dentro del aula desde las experiencias vividas por los docentes.

3.1 Diseño del estudio

El diseño se ajustó a un estudio de caso, ya que este diseño siendo flexible, diseño emergente (Herández-Sampieri y Mendoza, 2018) permite utilizar diferentes herramientas para conocer a profundidad cuáles y cómo se desarrollan las prácticas inclusivas de los docentes de básica elemental y media y qué dificultades presentan al aplicar estas prácticas. Finalmente, se aplica un diseño transversal porque la información se recabó en los meses de noviembre y diciembre de 2022 y enero de 2023.

En la tabla 1 se puede observar la relación entre los principales elementos: título del trabajo, preguntas, objetivos y categorías que se han determinado para realizar la investigación.

Tabla 1

<i>Principales elementos que se determinaron para la investigación</i>		
Título de la investigación: Prácticas docentes para atender a la diversidad en una escuela de la ciudad de Cuenca.		
Preguntas	Objetivos	Categorías
General: ¿Qué prácticas consideran los docentes que utilizan para atender la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca?	General: Describir las prácticas que consideran los docentes que utilizan para atender la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca.	Prácticas docentes para atender a la diversidad
Específica: ¿Qué dificultades encuentran los docentes al aplicar sus prácticas para atender la diversidad en una	Específico: Identificar las dificultades que encuentran los docentes al aplicar sus prácticas para atender la diversidad en una	Dificultades para atender a la diversidad

escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca?

escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca.

Específica: ¿Cómo los docentes perciben la atención a la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca?

Específico: Conocer cómo los docentes perciben la atención a la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca.

Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad

3.2 Participantes

La investigación se realizó en una escuela fiscomisional perteneciente a la ciudad de Cuenca-Ecuador. La escuela se encuentra en la zona urbana y funciona en la jornada matutina. La escuela cuenta con seis paralelos: 2do, 3ro, 4to, 5to, 6to y 7mo respectivamente con alrededor de 20 a 25 estudiantes en cada aula. Al inicio se pensó trabajar solamente con docentes de básica elemental, por tanto, los participantes eran tres, pero en vista de la acogida y plena disposición por parte del centro educativo durante las primeras entrevistas, se decidió incorporar la participación de docentes básica media, pasando así de tres participantes a seis participantes.

La muestra que se tomó para este estudio fue de seis docentes. Las participantes son mujeres. La edad de las participantes está entre el rango de 28-45 años. En la tabla 2 se pueden observar más detalles sobre las participantes.

Tabla 2

Participantes del estudio

Número	Pseudónimo	Años de trabajo	Año de básica	Fecha de la entrevista
1	Marta	7	2	24-11-2022
2	Juana	16	3	25-11-2022
3	Julia	8	4	6-12-2022
4	Mayra	5	5	10-1-2023
5	Doris	27	6	11-1-2023
6	Nayeli	30	7	11-1-2023

3.3 Técnica e instrumento

Para el levantamiento de la información se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada propia de la investigación cualitativa y que se entiende como una conversación planificada entre dos personas en la que el entrevistado da su opinión y el entrevistador recoge la información que responda al objetivo de la investigación. El instrumento empleado fue una guía de preguntas en la que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Este instrumento tiene la cualidad de ser flexible, pues permite trabajar con preguntas abiertas para entablar una comunicación entre el entrevistador y el entrevistado sobre el tema. La guía de preguntas que se utilizó para la entrevista se encuentra en el anexo 2 la cual se puede observar con mayor detalle.

3.4 Procesamiento de levantamiento de información

El levantamiento de información partió de la visita a la escuela en la que se realizó la investigación. Debido a la disposición del rector de la institución, se otorgó el permiso para realizar las entrevistas a las docentes de educación básica como parte del trabajo de titulación. Posteriormente, se tuvo un contacto de manera presencial con las participantes y se entregaron los consentimientos informados los cuales fueron firmados por las seis docentes del subnivel elemental y media. Se acordaron los días y las horas para realizar las entrevistas a las docentes, las cuales fueron desarrolladas en horas libres de clase o en el receso. Seguidamente, se realizaron las entrevistas y se grabaron las respuestas, esto con el permiso de las participantes quienes ya otorgaron el permiso en el consentimiento. Finalmente, las entrevistas realizadas fueron redactadas en un procesador de texto.

3.5 Análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información se realizó a través de varias lecturas y marcado de citas claves que dieron información sobre las categorías del estudio. Para realizar el análisis de información se siguieron los siguientes pasos:

- 1) Una vez redactadas las entrevistas, se procedió a leer las respuestas de las preguntas de las entrevistas para poder identificar la información más importante, tomando en cuenta que la información dé respuesta a los objetivos propuestos en la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

2) Se procedió a categorizar la información en función de las citas relacionadas. Se hizo un análisis temático en función de las categorías que permitió generar resultados y caminar hacia los objetivos de la investigación (ver tabla 3). El análisis temático consiste en describir información y desarrollar categorías, que se realiza sobre una base de datos narrativos (expresiones, significados y experiencias de personas) para conocer la frecuencia de similitudes y diferencias, Además, el análisis temático se caracteriza por asentarse sobre una base de datos narrativa (expresiones, experiencias personales), el cual consiste en describir información y desarrollar categorías que permiten realizar análisis profundos.

Tabla 3

<i>Información que da sentido a las categorías</i>	
Categorías	Información
	Información producida a través de las entrevistas realizadas a las docentes relacionadas con...
Prácticas docentes para atender a la diversidad	...actividades y estrategias utilizadas por las docentes para atender a la diversidad de estudiantes en el aula. ...las dificultades a las que se enfrentan los docentes al
Dificultades para atender a la diversidad	desarrollar actividades y las prácticas para trabajar con la diversidad de los estudiantes.
Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad	...ideas en torno a la educación inclusiva; interpretaciones y significados que los docentes atribuyen al hecho de la educación inclusiva.

3.6 Consideraciones éticas

Con relación a las consideraciones éticas, se consideraron tres principios que permanecieron en todo el proceso de investigación: confidencialidad, autonomía y riesgo mínimo. En cuanto al primer principio, confidencialidad, los participantes dispuestos a brindar información conservaron el anonimato, de manera que se asignó un pseudónimo a cada uno, otorgando a los participantes seguridad y confianza en sus respuestas para facilitar la libertad de opiniones sobre la temática sin ser reconocidos, siendo esta la función del anonimato.

En el segundo principio, autonomía, los participantes tenían la libertad de participar o no en la entrevista, considerando la intencionalidad de la investigación.

Por último, en el tercer principio, riesgo mínimo, se consideró que uno de los riesgos es que el tema de la investigación podría afectar a los participantes en cuanto a sus conocimientos o

prácticas en educación inclusiva. En caso de que esto sucediera, el o la participante tenía la libertad de abandonar la investigación si así lo deseaba.

Los principios mencionados se encuentran expuestos en el consentimiento informado que se entregó a los participantes previamente a realizar la entrevista.

La presente investigación no tuvo conflicto de intereses de ningún tipo.

4. Resultados

Considerando las prácticas docentes para atender a la diversidad en las aulas de básica elemental y media, los resultados se recopilan en tres categorías: prácticas inclusivas para atender la diversidad, dificultades docentes para atender a la diversidad y las percepciones docentes sobre la atención a la diversidad. De esta manera se ordenan los resultados con la intención de favorecer la presentación de los mismos.

4.1 Prácticas docentes para atender a la diversidad

Los resultados del análisis de la información en cuanto a la primera categoría permitieron dar respuesta a uno de los objetivos específicos que se planteó en la investigación (describir las prácticas que consideran los docentes que utilizan para atender la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca). Las respuestas brindadas por las docentes evidencian que una de las prácticas más destacables para atender la diversidad en las aulas es la indagación acerca de los intereses de los estudiantes y de qué modo se pueden aplicar estrategias adecuadas que atiendan las necesidades e intereses de cada uno de los niños. Además, los relatos docentes indican que trabajar con diferentes estrategias permite a los estudiantes involucrarse y participar en diferentes actividades. Estas estrategias están sujetas a cambiar con el tiempo, pues se trata de evitar que los estudiantes muestren desinterés y aburrimiento en la clase.

Un ejemplo que indica la docente Juana para trabajar en el aula es:

Tomaré como ejemplo el caso de mi niño Manuel, a él no le gusta leer, pero él aprende mediante el dibujo, mediante el dibujo también yo logro que él escriba sin problema alguno, es decir, yo uso de recompensa lo que le gusta hacer al estudiante.

La docente Mayra también indica mediante un ejemplo el uso estrategias basadas en el interés de los niños:

Teníamos un estudiante de cuarto de básica (...), a él no le gustaba escribir, sino sus intereses estaban inclinados a lo lúdico, entonces con él se trabajaba con manipulación de plastilina, harina, elaborar con el estudiante el material para trabajar tales como los cubitos de palabras y eso los iba formando las palabras. A otro estudiante que tenía autismo le gustaban mucho los dinosaurios, a él los problemas matemáticos no le gustaban, obviamente trabajamos con

material concreto, como a él le encantaban los dinosaurios se trabaja elaborando dinosaurios (Mayra).

Se puede evidenciar que las docentes adaptan o utilizan aquellos materiales (plastilina, harina, cubitos de palabras y dibujos) para generar interés en los estudiantes y motivar su aprendizaje.

Otro de los resultados encontrados es la importancia que tienen los docentes por conocer a sus estudiantes y a su contexto familiar antes de empezar a trabajar con el grupo, pues las docentes mencionan lo importante que es reconocer cuáles son las situaciones por las que el estudiante atraviesa, de tal forma que esto le permite identificar cómo trabajar con los niños.

La docente Juana expresa:

En mi grado normalmente al inicio del año lectivo yo pregunto qué les gusta, me gusta ir un poquito más allá y conocer a los niños, qué le gusta jugar, qué no le gusta, qué le deja ver la mamá en la TV, que no le deja ver y a los papás también. En ese sentido me gusta saber si están separados, no están separados, qué le afecta al niño, cómo es la relación en el hogar, yo me manejo de esa manera (Juana).

Por otra parte, las docentes consideran como una estrategia la organización del espacio en el aula, pues esto influye en la participación de los estudiantes y de interactuar con los demás compañeros. Un ejemplo de ello es organizar los pupitres en forma de U, tal como lo indica la docente Doris:

Yo trabajo con mis niños con los pupitres en forma de u, entonces ahí yo les puedo ver a cada uno de ellos, incluso a los niños que tienen dificultades, porque uno le dice bueno vamos a trabajar de esta manera y ellos si participan (Doris).

Del mismo modo, las docentes Doris y Nayeli indican que distribuyen el espacio en grupos de trabajo, debido a que esta estrategia les permite a los estudiantes acoplarse y sentirse parte de la clase, y a la vez incrementar la participación y desarrollar habilidades sociales.

Trabajar en grupo tiene buenos resultados porque ahí ellos se incluyen y todos participan (Doris).

Prácticamente yo hago trabajos en grupos porque es una manera de insertar al estudiante que tiene cierta dificultad con los niños regulares. Me gusta trabajar mucho con grupos, a ellos también les gusta trabajar así, pues el niño siente que es útil, pues el niño que tiene adaptación está ahí presente y se siente parte del grupo (Nayeli).

Para finalizar, se agregan otras prácticas que los docentes consideran inclusivas:

Trabajar con textos en otros idiomas, principalmente los idiomas nativos del Ecuador, esto lo indica la docente Mayra.

Las docentes Marta y Doris mencionan que trabajan con material concreto, dependiendo del contenido y de la necesidad de cada estudiante, de modo que todos trabajen en clase.

La docente Mayra desde su punto de vista indica que: *es importante tener un constante diálogo con los estudiantes y preguntarles frecuentemente sobre su vida escolar y vida diaria, pues eso me permite saber por dónde tengo que reforzar o seguir trabajando.*

4.2 Dificultades para atender a la diversidad

El análisis de información permitió dar respuesta al objetivo específico (identificar las dificultades que encuentran las docentes al aplicar sus prácticas para atender la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca). En las respuestas brindadas por los docentes se pudo identificar que la mayoría de las participantes coinciden en que atender a la diversidad se vuelve complejo cuando los estudiantes presentan diferentes tipos de discapacidades físicas, debido a que ellos necesitan más atención y cuidado todo el tiempo. También se torna complejo atender a la diversidad cuando los estudiantes presentan dificultades cognitivas, debido a que trabajar con estos estudiantes resulta mucho más complicado, por lo que la mayoría del tiempo se enfocan en aquellos estudiantes, prestando menos atención a otros estudiantes quienes también necesitan apoyo de la docente. Así lo indica la docente Mayra en la siguiente cita:

Es difícil trabajar con un niño que tiene discapacidad, porque de la discapacidad depende el tiempo y la atención que requiere el estudiante, porque (...) un niño de grado tres equivale a cinco [niños], si usted tiene cinco o seis niños en esa situación, ¿qué hacemos con el resto de los niños? (Mayra).

Además, las docentes permitieron evidenciar que carecen de formación sobre la atención a la diversidad, esto debido a que no han tomado asignaturas enfocadas en atención a la diversidad dentro de la carrera de educación básica, sino a través de capacitaciones y talleres ofertados por el Ministerio de Educación. Esto ha influido en la aplicación de sus prácticas, de modo que las estrategias que ellas utilizan carecen de bases pedagógicas que respondan a la necesidad de cada estudiante. En este caso, las docentes Nayeli y Doris mencionaron lo siguiente referido a las capacitaciones:

Las capacitaciones que yo recibí las daba el Ministerio de educación, entonces nosotros teníamos que asistir obligatoriamente. Pero más que nada asistíamos por lo que teníamos que aprender alguna cosa de alguna forma, porque estábamos recién ingresadas al sistema, entonces teníamos que aprender y por eso es lo que nos daban esos cursos (Doris).

En cuanto a mi formación en atención a la diversidad solo he recibido capacitaciones del Ministerio de educación y las que he podido realizar han sido online, con presentaciones de trabajos, evaluaciones, todo en línea, pero no he tenido la oportunidad de hacer una presencial (Nayeli).

Otro de los resultados encontrados es que la intervención de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos es otra dificultad para atender a la diversidad, pues las docentes mencionan algunas situaciones que han vivenciado cuando los padres saben que sus hijos presentan dificultades: la negación y la subestimación que tienen los padres hacia sus hijos.

En cuanto a la primera situación la docente Doris indica que los padres de familia se niegan o no quieren aceptar el hecho de que sus hijos presentan algún tipo de dificultad:

También si hay algunos papitos que no quieren aceptar que los niños tienen dificultades, sino que dicen que no se les explica bien y que esto y lo otro, pero no es así (Doris).

Con respecto a la segunda situación, la docente Juana y la docente Nayeli indican que los padres de familia subestiman las capacidades, habilidades y conocimientos que tienen sus hijos, provocando que los estudiantes se sientan inferiores desde su propio contexto familiar. A continuación, se encuentran expuestas las citas que expresan los resultados encontrados:

La guagua podía hacer tantas cosas, pero la mamá le decía “no, tú no puedes porque tú tienes necesidades educativas especiales” o “eres grado tres, tú no vas al nivel de tus compañeros”, pero el niño demostraba que sí podía (Julia).

A veces los papás son los que tienen dificultad porque, el papá dice verá profe mi hijo tiene esta dificultad, tómele de esta manera la prueba, entonces le digo que yo soy la profesora, yo sé lo que le tomó y cómo le tomo la prueba. Entonces los papás tienden a minimizar las capacidades de sus propios hijos (Nayeli).

Al considerar necesario conocer cómo trabajan los docentes temas relacionados con la inclusión de manera conjunta, se puede evidenciar que existe una limitada comunicación entre docentes, debido a que en las reuniones la falta de comunicación entre colegas genera desinterés para originar informes sobre aquellos estudiantes que presentan dificultades, cómo se puede trabajar con ellos, con qué recursos, etc. De esta manera, los docentes asignados para trabajar con estos estudiantes el siguiente año lectivo no tienen la oportunidad de tener antecedentes sobre ellos y tener un punto de partida para trabajar con cada uno, tomando en cuenta que cada estudiante es diferente. Se presenta una cita de la docente Doris que expresa lo siguiente:

Un aula con estudiantes muy diversos llega a generar problemas cuando no existe un seguimiento, no solo del año escolar en el que se encuentra, sino que debe ser un trabajar de todos los años formando un hilo conductor; problema que se presenta hoy en día debido a que no existe una buena comunicación entre los docentes, pues se trabaja de forma aislada (Doris).

4.3 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad

El análisis de la información permitió dar respuesta al objetivo general del presente trabajo (conocer cómo perciben los docentes sus prácticas para atender la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca). En cuanto a la percepción de los docentes acerca de la educación inclusiva, las participantes indican que existen diferentes tipos de diversidad, por ende, cada estudiante tiene necesidades distintas, por lo que es imposible encontrar dos personas iguales. Además, para las docentes trabajar con una gran diversidad en el aula no es un problema, sino una fortaleza, pues cada persona tiene conocimientos diferentes y al ser compartido ese conocimiento dentro del aula el conocimiento es variable y amplio, y permite generar interacciones entre los estudiantes. Así también, algunos de los participantes mostraron estar conscientes de que cada estudiante tiene una manera particular de aprender,

por lo tanto, cada proceso de aprendizaje es distinto. Esto lo mencionan las docentes Marta, Julia y Nayeli:

Atención a la diversidad es atender a todos los niños ya sea con necesidades educativas especiales o sin necesidades educativas especiales, porque todos somos diferentes (Marta).

Cada persona que está en el aula es distinta, es diferente, especial como les digo a mis chicos no podemos encontrar una misma persona dos veces (Julia).

En la escuela hay una diversidad tan grande, todos somos tan diferentes el uno del otro, tengo 20 estudiantes, pero cada uno tiene su mundo y los profesores tenemos que aprender a trabajar con ellos (Nayeli).

Por otra parte, algunos docentes ponen en evidencia que en sus concepciones sobre la diversidad persisten aquellos términos que etiquetan a los estudiantes (necesidades educativas especiales, ritmos de aprendizaje, entre otros). La docente Juana y Mayra expresan lo siguiente:

Sabe que dentro del aula hay diferentes tipos de diversidad, por ejemplo, tenemos diversidad cuando hablamos de los niños de inclusión, no es lo mismo un niño que tiene autismo, a un niño que tiene TDAH, bueno nos han llegado un montón de casos, un niño que tiene Asperger, este tiene el grado tal y tal, también niños con autismo (Juana).

La educación inclusiva es incluir a todos los niños, no hablemos solamente de niños que asisten a una educación regular, sino niños que también tienen algún tipo de discapacidad ya sea cognitiva o física y se les acoge a ellos de una manera muy diversa y se les incluye (Mayra).

Añadiendo a esto, en los relatos se han encontrado diferentes opiniones que son contradictorias, pues como se puede ver en el caso de Julia, tiene una concepción positiva con referencia a la diversidad. Sin embargo, en la práctica presenta un punto de vista negativo, pues si bien la escuela incluye a niños con algún tipo de necesidad educativa especial, en el aula la realidad es distinta debido a que no se puede brindar al estudiante la atención necesaria en su proceso de aprendizaje, ya que los demás estudiantes también necesitan apoyo de la docente, por lo que se convierte en un trabajo agotador.

Los docentes no somos una especie de pulpo para estar con uno y con otro estudiante. O sea, en ese sentido sí es complejo, siento yo que si hay un estudiante con una condición física sí se le recibe y todo, pero no se le puede dar toda la atención que él necesita (Julia).

Además, algunas docentes opinan que en el contexto cuencano deberían crearse escuelas especiales para aquellos niños que posean algún tipo de necesidad educativa especial (NEE). Por ello, Mayra menciona lo siguiente:

Sabe que, yo pienso que se deben implementar más instituciones inclusivas y especializadas, porque si vamos a nivel de Cuenca son muy pocas las instituciones especializadas (Mayra).

De acuerdo con lo mencionado, se evidencia la idea errónea que tiene la docente en cuanto a la escuela inclusiva y la escuela especializada, debido a que tienen un diferente significado, pues, la escuela inclusiva es aquella que acepta a todos y se adapta a las necesidades de los estudiantes, sin embargo, las escuelas especializadas son segregadoras, pues en ella se encuentran solamente estudiantes que tienen dificultades asociadas a la discapacidad.

5. Discusión

Los hallazgos de la presente investigación indican que las dimensiones de la educación inclusiva (culturas, prácticas y políticas) efectivamente generan repercusiones en el proceso de atención a la diversidad, por lo tanto, las prácticas, las dificultades y las percepciones de los docentes para atender a la diversidad tienen un impacto en ellos y los estudiantes.

5.1 Prácticas docentes para atender a la diversidad

La indagación como punto de partida sobre los intereses de los estudiantes para aplicar estrategias inclusivas en el aula, coincide con los resultados de Sandoval (2016), quien menciona que los docentes al identificar previamente las necesidades de los alumnos, sus áreas de oportunidad y habilidades pueden organizar el ambiente de aprendizaje mediante un diseño que atienda a las necesidades e intereses de los alumnos. Una posible explicación podría ser que la enseñanza implica un trabajo diario basado en interacciones sociales, donde el docente debe hacer un gran esfuerzo para descubrir aquellos intereses y emociones de los estudiantes, los cuales establecen una base que permite construir el conocimiento partiendo de la realidad de cada alumno (Extremera et al., 2019). Ante este resultado otra posible explicación es que, para atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes, es indispensable conocer fortalezas, debilidades y ritmos de aprendizaje según el Ministerio de Educación (2011). Esto sugiere considerar importante que, conocer los intereses de los estudiantes permite al docente planificar, identificar métodos y estrategias que fomenten la motivación del estudiante, con el fin de lograr aprendizajes significativos.

El hallazgo de que las docentes adecúan estrategias y utilizan diferentes materiales que motivan el aprendizaje de los estudiantes para evitar el desinterés y el aburrimiento en la clase, coincide con la literatura de Orozco y Moriña (2019) quienes señalan que los docentes reconocen que sin motivación no existe aprendizaje, por ello, en las aulas ofrecen distintas estrategias para que los estudiantes se involucren y participen en la clase. Una posible explicación ante esto es que existen actitudes favorables por parte del docente, quien se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes y es capaz de realizar modificaciones tanto en las estrategias, como en actividades con el material didáctico adecuado, de tal forma que ayude al estudiante a potenciar sus habilidades (Valenzuela et al., 2014). Esto sugiere que un docente que es capaz de buscar diferentes alternativas y estrategias para aplicarlas en el aula, es capaz de generar motivación en sus estudiantes, generando así un aprendizaje significativo. Así también, el tener una actitud favorable ante la diversidad implica que el

docente sea capaz de buscar nuevas estrategias de enseñanza según los intereses de los estudiantes.

Aspectos como la organización del espacio del aula y el uso de los espacios escolares para fomentar el involucramiento y la participación de los estudiantes coincide con la literatura de Sevillano et al. (2019), quienes indican que es necesario realizar modificaciones dentro de los espacios educativos y de las aulas para que la participación de los estudiantes propicie mejores rendimientos. Una posible explicación se debe a que la organización del aula tiende a enfatizar la atmósfera social, la cual fomenta el respeto hacia las diferencias de los estudiantes (Crisol et al., 2015). Además, cuando se utiliza el término aula, no se trata únicamente del salón de clase, sino hace referencia al espacio físico y social donde se pueden realizar actividades educativas enfocadas al involucramiento y la participación con el fin de construir conocimientos y habilidades mediante la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante (PROMEBAZ, 2007; Aarón, 2016). Por otro lado, el trabajo en grupo como estrategia para trabajar en el aula, permite a los estudiantes generar vínculos entre ellos, por lo que les es posible interactuar respetando sus diferencias, sus opiniones etc., esto influye significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cortés et al., 2018). Estos resultados sugieren que el generar espacios inclusivos en el aula y en la escuela brinda a los estudiantes la posibilidad de entablar amistades, compartir experiencias, conocimientos y trabajar en grupo, sin que exista discriminación alguna, por lo tanto, los docentes deben considerar sumamente importante generar ambientes que permitan desarrollar el trabajo en grupos heterogéneos.

Por otra parte, el hallazgo de que mantener un constante diálogo con los estudiantes ayuda al docente a saber qué es lo que tiene que trabajar o reforzar, coincide con el estudio de Susinos y Rodríguez-Hoyos (2010), quienes mencionan que dar voz a los estudiantes permiten un cambio en la formación del docente, lo que le permite al docente dejar de lado sus modos habituales de trabajo, y sus maneras cotidianas de ver a los propios alumnos y de relacionarse con ellos, por lo tanto, la voz de los estudiantes hace que los docentes estén en constante reelaboración de sus objetivos a desarrollar en la clase. Esto se puede explicar según Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano (2017), quienes mencionan que la relación entre docente-estudiante es importante porque en esta relación interviene el afecto y sobre todo la comunicación que permite la comprensión del propio actuar del ser humano. Otra posible explicación según Mastro y Sumar (2022), es que la interacción entre docente-estudiante influye en el rendimiento académico y en las competencias del estudiante. Estos resultados sugieren que el diálogo entre docente-estudiante tiene efectos positivos sobre las

dos partes en cuanto a la participación de los estudiantes y reelaboración de contenidos por parte del docente.

En la investigación se encontró que para los docentes es importante tener un diálogo con los estudiantes pues por medio de ello, pueden conocer las situaciones por las que el estudiante atraviesa en su contexto familiar y así tener una visión sobre cómo trabajar con ellos, sin embargo, en la revisión de la literatura no se registró resultados de referencia en este ámbito.

5.2 Dificultades para atender la diversidad

Uno de los hallazgos evidencia que, desde la mirada docente, atender a estudiantes que poseen diferentes necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad es un trabajo muy complicado y agotador, y que implica mayor atención a estudiantes con NEE. Lo anteriormente dicho, coincide con los resultados de Corral (2019) quien menciona que la mayoría de los docentes considera que el proceso de inclusión de estudiantes con NEE en el aula aumenta su trabajo, pues expresan que deben dedicarles más tiempo que al resto de los niños, además tienen que realizar modificaciones en sus planificaciones de clase o realizar uno distinto para el estudiante y preparar material didáctico diferente. Una posible explicación podría ser que los docentes tienen una actitud negativa hacia los estudiantes con NEE, evidenciándose en la falta de disposición para modificar sus estrategias de enseñanza y adecuar sus materiales y actividades para atender a todos los estudiantes, representando una barrera para el aprendizaje y la participación (Sevilla et al., 2017). Estos resultados sugieren que atender a la diversidad implica mayor trabajo para los docentes tanto en las modificaciones de sus planificaciones, como en preparar diferente material didáctico para los estudiantes, por lo que esto ocasiona un trabajo agobiante, generando actitudes negativas en los docentes que se presentan como barreras para que todos los estudiantes sean partícipes de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el hallazgo sobre la falta de formación en las docentes para atender a la diversidad influye en sus prácticas inclusivas dentro del aula, se relaciona con la literatura de Cisternas y Lobos (2019) quienes indican que las carencias en la formación del profesorado afectan a la atención a la diversidad, de tal forma que los docentes presentan dificultades para poner en acción estrategias que aseguren el aprendizaje a todos sus estudiantes. Esto se podría explicar, por las escasas asignaturas que los docentes han tenido en su formación, así como la poca capacitación y preparación en sus prácticas pre profesionales (Lugmaña, 2017), de manera que los docentes si bien poseen una base teórica, esta no se la aplica en la realidad

de las escuelas (Elvira et al., 2017). Este resultado sugiere que la escasa formación docente sobre atención a la diversidad es una de las principales razones por las que los docentes presentan dificultades en sus prácticas, esto por la excesiva teoría que se reciben en las asignaturas, dejando de lado lo práctico, pues sin la práctica es difícil conocer cómo trabajar con los estudiantes y qué estrategias y recursos se pueden usar con ellos según su necesidad.

Otro hallazgo similar al anterior es que las docentes solamente han cursado capacitaciones y talleres que oferta el Ministerio de Educación sobre la atención a la diversidad, coincidiendo con los resultados de Benítez y Pacheco (2021) quienes señalan que los docentes han tomado capacitaciones sólo en los programas del Ministerio de Educación como una alternativa educativa para dar respuesta a la diversidad inmersa en el aula. Una posible explicación según Paz-Maldonado (2020), se debe a que los docentes en su formación profesional no reciben conocimientos en atención a la diversidad, sino a quienes se les atribuye esta formación es a los educadores especiales, por ende, son ellos quienes deben formarse para atender a estudiantes con diferentes discapacidades. Este resultado sugiere que, en las universidades, específicamente en las mallas curriculares de la carrera de educación básica no se incluyen las suficientes asignaturas y prácticas sobre el tema de la diversidad, de tal forma que no se permite tener un acercamiento en las realidades de las escuelas y saber cómo trabajar con los estudiantes que poseen dificultades asociadas y no asociadas a la discapacidad. Consecuencia de ello, los docentes carecen de esta formación.

Otro de los hallazgos pone en evidencia que los padres de familia tienen una reacción negativa al saber que sus hijos presentan dificultades para trabajar en el aula, coincidiendo con los resultados de González-Gil et al. (2019) quienes señalan que a los padres, en muchas ocasiones les cuesta aceptar que sus hijos presenten algún tipo de dificultad que impida trabajar de la misma manera que sus compañeros, esto generando inconvenientes a los docentes para continuar con la formación de los estudiantes. Esto se podría explicar, por la creencia de que los padres tienen hijos “normales” y se convencen de que sus hijos son como los demás, por lo que no aceptan la realidad que presentan los niños (Sadurní, 2016). Así también, cuando un estudiante presenta una dificultad, por lo general se adjudica un déficit al educando, otorgando a los padres una percepción negativa sobre el estudiante y valorando a la diversidad como un problema y no como una oportunidad (Paz-Delgado y Barahona, 2020). Estos resultados sugieren que aún persiste un prejuicio por parte de los padres de familia al no aceptar que sus hijos presentan dificultades, por lo que se generan inconvenientes en su proceso de aprendizaje, pues son ellos quienes permiten a los docentes poder seguir

avanzando con los contenidos y actividades, caso contrario no se podría avanzar con los estudiantes.

La presencia de una limitada comunicación entre docentes para abordar temas relacionados con la inclusión coincide con los resultados de los estudios de Flores et al. (2017) y Castillo-Acobo et al. (2022), quienes mencionan que la falta de organización y trabajo en equipo entre docentes es un limitante para el logro de la inclusión educativa. Esta afirmación se podría explicar, por un lado, por una desigual distribución del tiempo con relación a las reuniones de los docentes para tratar temas de educación inclusiva, de manera que algunos docentes dispongan de tiempo, otros no, o no lo suficiente, lo cual provoca tensiones e interfiere en la calidad de la atención a la diversidad (Sagredo-Lillo et al., 2020). Otra explicación podría ser que algunos docentes todavía conservan una dualidad, es decir, conciben a estudiantes "normales" y a los que están dentro de una "educación especial", resultando problemático para todos, de tal manera que no se puede desarrollar un diálogo enfocado en toda la diversidad presente en la escuela (Sapon-Shevin, 2013). Estos resultados sugieren que aspectos como el tiempo y la idea que poseen los docentes sobre la diversidad, influyen y afectan a la convivencia entre ellos, dando como resultados inconvenientes para tratar temas de sus estudiantes e intercambiar ideas, opiniones, puntos de vista, etc. que aporten positivamente al proceso de inclusión.

5.3 Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad

El hallazgo de que las docentes conciben a la atención a la diversidad como la distinción de necesidades que poseen los estudiantes ya sea asociado o no a una discapacidad, coincide con los resultados de González-Gil et al. (2019) quienes indican que los docentes no hacen distinciones entre sus alumnos u otros, ya que se apoyan en el hecho de que cualquier estudiante puede presentar dificultades y/o necesidades a lo largo de su trayectoria educativa. Una posible explicación podría ser por el hecho de que la capacitación que reciben los docentes sobre educación inclusiva permite ahondar sus conocimientos y experiencias en atención a la diversidad, por lo que adoptan características de un docente inclusivo, los cuales se relacionan con ser innovador, comunicador, empático, afectivo, abierto, flexible y con la capacidad de adquirir la actitud necesaria ante un grupo diverso (Medina, 2016). Por lo anteriormente dicho, se sugiere que quien presenta características de un docente inclusivo es capaz de acoger las necesidades del estudiante independientemente de una discapacidad y buscar soluciones a los conflictos que se presenten en el aula, esto como consecuencia de

constantes capacitaciones como parte de la formación continua de los docentes que abre nuevos caminos y orientaciones a la atención a la diversidad.

La atención a la diversidad concebida por parte de las docentes como la incorporación de niños con necesidades educativas especiales (NEE) al sistema regular, coincide con el estudio de González-Rojas y Triana-Fierro (2018) quienes menciona que los estudiantes al incluirse en la escuela ordinaria los docentes generan segregaciones en quienes poseen discapacidades, de tal forma que asignan a estos estudiantes etiquetas relacionadas con NEE. Una posible explicación podría ser que, si bien los estados están obligados por ley a proporcionar a todas las personas una educación accesible e inclusiva, aún persiste en el contexto social una concepción negativa de las personas que tienen una discapacidad, esto debido a su larga historia de exclusión, segregación y deshumanización (Castillo-Acobo, 2022). Estos resultados sugieren que a pesar de que la educación inclusiva ha permitido incorporar a los estudiantes independientemente de si poseen una discapacidad o no, aún persiste la segregación de los estudiantes desde una mirada docente, la cual ha sido influida por la sociedad, otorgando etiquetas a los estudiantes por tener algún tipo de discapacidad física, intelectual, cognitiva, etc.

Con respecto al hallazgo de que las docentes tienen una concepción positiva de la diversidad, pero que en la práctica es todo lo contrario, debido a que les resulta complejo atender a estudiantes con algún tipo de necesidad coincide con los resultados de Muñoz et al. (2020) quienes indican que las docentes si bien reconocen y valoran la diversidad dentro del aula, no cuentan con una práctica pedagógica y docente rigurosamente establecida, lo cual provoca el desarrollo de diferentes actividades por improvisación o por desarrollo de actividades de clase en las cuales se hace evidente la discapacidad. Esto podría explicarse por la poca formación que han tenido los docentes, pues ellos no creen tener la formación suficiente para enseñar a todos sus alumnos de la forma más adecuada posible, además el tiempo y los recursos que disponen los docentes para atender la diversidad son escasos (Vallejo et al., 2019). Por otro lado, podría darse la explicación de que la normativa que está inmersa dentro del Estado y de las instituciones no permiten flexibilizar el currículo para atender la diversidad de estudiantes, convirtiéndose en una limitante para el docente (Oviedo y Moya, 2022). Estos resultados sugieren que, si bien los docentes presentan una percepción positiva de la diversidad, estos recaen en un escenario en donde no se puede atender a todos los estudiantes independientemente si tienen NEE, generando dificultades en la práctica, por lo que se convierte en un reto muy difícil y un trabajo agotador para los docentes.

El hallazgo de que algunos docentes mencionan que en la ciudad de Cuenca-Ecuador deben crearse más escuelas especiales para aquellos niños con algún tipo de necesidad educativa especial, coincide con el estudio de Montes et al. (2021) quienes indican que los docentes aluden a que los niños con discapacidad deben estar en escuelas especiales, pues ellos indican no estar formados para cubrir sus necesidades educativas. Una posible explicación ante este hallazgo es que los docentes al trabajar comúnmente en aulas regulares en donde el número de estudiantes es elevado, no pueden atender a los niños con NEE, debido a que los docentes no se sienten capaces de reconocer sus características individuales, sus necesidades y capacidades particulares, por lo tanto, como indican Peral et al. (2021) aquellos niños deberían asistir a escuelas especiales donde se trabaja con grupos más pequeños, de tal forma que reciban la atención que ellos ameritan. Por otro lado, Madero (2017) reitera que los docentes a pesar de aceptar la integración de los niños con discapacidades en el aula regular, aún prevalece la idea de que la escuela especial constituye el espacio educativo más apropiado para quienes tienen discapacidades. Estos resultados sugieren que los estudiantes con NEE en las escuelas ordinarias pueden llegar a ser mayor carga para los docentes, pues ellos necesitan más atención que el resto de los estudiantes regulares, de tal modo que esto incide de una manera negativa para ellos, pues también necesitan de apoyo docente. En este sentido, las escuelas especiales serían el lugar adecuado para aquellos estudiantes que poseen NEE, por lo que se continúa con una visión segregadora y de exclusión por parte de los docentes.

En la investigación se encontró que las docentes presentan una idea errónea en cuanto a los conceptos de educación inclusiva y educación especial, sin embargo, en la revisión de la literatura no se encontró resultados de referencia en este ámbito.

Una vez discutidos los resultados con otras investigaciones, se señalan las implicaciones y limitaciones que ha tenido el presente trabajo.

Los resultados de la investigación tienen implicaciones académicas, pues la información encontrada acerca de la falta de formación docente en educación inclusiva aporta a la reflexión sobre la necesidad de un abordaje más amplio de la inclusión en la mallas curriculares de las carreras de educación, las cuales permitan ahondar sus conocimientos en atención a la diversidad y conocer la realidad de las escuelas y de los estudiantes, de manera que los futuros docentes estén preparados para atender las necesidades del alumnado.

Una de las limitaciones que se presentaron en la investigación fue a partir de las participantes, pues los resultados indican que carecen de formación en educación inclusiva, lo cual obstaculizó encontrar ricos resultados en cuanto a la temática del estudio. Otra limitación encontrada durante la aplicación de las entrevistas fue la falta de tiempo con el que contaban las docentes para poder ser entrevistadas, pues sólo disponían de tiempo en horas libres, entre el horario de clase, o en la hora de receso; lo que, sin duda, condiciona la buena disposición que en principio mostraron las docentes.

6. Conclusión

En el desarrollo de la investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas las cuales permitieron dar respuesta al objetivo de describir las prácticas que consideran las docentes que utilizan para atender la diversidad en una escuela fiscomisional de la ciudad de Cuenca. Conforme a los resultados, se concluye que las prácticas inclusivas que utilizan las docentes se ven reflejadas en las estrategias que aplican en el aula, entre estas se encuentran: el trabajo en grupo, el trabajo con material lúdico, la organización del espacio en el aula para propiciar la participación, la importancia de conocer el contexto del estudiante tanto en la escuela como fuera de ella, pues esto ayuda a las docentes a identificar y conocer la realidad de los estudiantes, generando actividades que fomenten la participación y motivación en función de los intereses y necesidades de cada estudiante. En este sentido, las docentes muestran interés y preocupación por atender las necesidades de cada estudiante, esto se evidencia en el uso de diferentes estrategias con el objetivo de generar relaciones sociales entre compañeros y a la vez generar aprendizajes significativos en ellos. A la vez, las docentes muestran una aceptación positiva de niños con discapacidades en la escuela, influyendo positivamente en los niños, pues les permite generar empatía entre estudiantes, erradicando así ciertas actitudes que tienden a excluir a algún compañero.

En cuanto a las dificultades que encuentran las docentes en el aula para atender la diversidad, se concluye que se presentan inconvenientes por parte de otros actores educativos como son los padres de familia y colegas docentes, quienes interfieren en el quehacer de las docentes mediante actitudes que tienden a ser negativas ante la diversidad. Además, el trabajar con estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad provoca que el docente tenga mayor trabajo debido a que, por un lado, el estudiante con discapacidad necesita mayor atención, y por el otro están los demás estudiantes quienes también necesitan apoyo docente. Por otra parte, la falta de formación en temas de educación inclusiva limita a las docentes a implementar estrategias y metodologías inclusivas en las aulas. Este resultado ha sido encontrado en otros estudios presentados en los antecedentes, corroborando que una limitada formación en educación inclusiva continúa siendo una problemática para lograr una educación inclusiva, por lo tanto, la educación inclusiva en las escuelas ordinarias continúa siendo una aspiración, mas no un logro.

Con respecto a las percepciones sobre atención a la diversidad, se concluye que las docentes presentan una dualidad sobre la percepción de la diversidad, las cuales se refieren a la discapacidad y ritmos de aprendizaje y a las diferencias que tiene cada persona no asociada a una discapacidad. Si bien las docentes presentan una actitud favorable a la diversidad

presente en las aulas y comparten la visión de educación inclusiva y atención a la diversidad, manifiestan que en la práctica les resulta complicado atender las necesidades de todos los niños, incluyendo a quienes poseen capacidades diferentes. En este sentido, es un reto para las docentes trabajar con todos los estudiantes, por lo que permanece la percepción de que los estudiantes con algún tipo de discapacidad deben asistir a escuelas especiales, de tal forma que puedan recibir una educación de calidad. Esta percepción es provocada por la escasa y limitada formación que han recibido las docentes, pues indican haber recurrido a las capacitaciones como la única formación en educación inclusiva.

A modo de cierre, si bien el Estado ecuatoriano ha incorporado la educación inclusiva en las escuelas ordinarias con el objetivo de erradicar la exclusión y discriminación de los niños, aún permanece la segregación de estudiantes en el contexto escolar, por lo que este propósito aún sigue en proceso. Así también, la formación en educación inclusiva debería estar presente en las mallas curriculares de las universidades, las cuales permitan a los docentes conocer aquello que implica atender la gran diversidad de niños y niñas que posee Ecuador, pues es un país considerado como pluricultural y multicultural, y a la vez, atender a niños con capacidades diferentes (a las de la mayoría del grupo), niños extranjeros, etc. Estos hallazgos tienen implicaciones académicas pues la falta de formación docente en educación inclusiva aporta a la reflexión sobre la necesidad de la incorporación de asignaturas referentes a la inclusión en las mallas curriculares de las universidades.

Referencias

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Universidad del norte*, (25), 34-48. <https://www.redalyc.org/journal/853/85350504004/html/>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- Ainscow, M. (octubre de 2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos [ponencia]. congreso de San Sebastián https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Amaro, A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de educación, cooperación, y bienestar social*, (14), 79-92. <https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v11n2/1688-4221-cp-11-02-233.pdf>
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de ciencias*, 4. https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf
- Arrieta, Y. y Álvarez, J. (2019). Incidencia de las percepciones reales sobre educación inclusiva de directivos docentes, docentes de aula, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa la Unión de Sincelejo – Sucre. *REEA*, 1(4), 1-33. <https://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/educacion-inclusiva.html>
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa, boletín de estudios e investigación*, 4, 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/762580.pdf>
- Arnaiz, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Education policy analysis archives/archivos analíticos de políticas educativas*, 15, 1-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>
- Balieiro, A. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 4(2), 261-294. <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847269012.pdf>
- Benítez, N. S. y Pacheco, P. (2021). Concepciones sobre educación inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes: un estudio de caso. *Revista convergencia educativa*, (9), 16-29. <https://revistace.ucm.cl/article/view/714/807>
- Blanco, M. (2008). Construyendo las bases de inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de educación*, (347), 33-54.

- <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/construyendo-las-bases-de-la-inclusion-y-la-calidad-de-la-educacion-en-la-primera-infancia/investigacion-educativa/23365>
- Booth, T., Aiscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M y Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Burbano-Fajardo, D. y Betancourth-Zambrano, S. (2017). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, 20(3), 1-16. <https://doi.org/10.29375/01237047.2729>
- Campa-Álvarez, R. A., Valenzuela, B. A., y Guillén-Lúgigo, M. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de primarias en Sonora, México. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 18(2), 1-17
<http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Carrillo, S. M., Forgiony, J. O., Rivera, D. A., Bonilla, N. J., Montánchez, M. L. y Alarcón, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista espacios*, 39(17), 15-33.
<http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2167>
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe, H., Arias-González, J. L. y Amaro, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, 39, 587-596.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39085/43810>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n1/0718-7378-rlei-13-01-37.pdf>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/909/806>
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 12(2), 171-186.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439/505>

- Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G. (2014). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 43-61. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155476.pdf>
- Cortés, P., González, B. y Sánchez, M. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias pedagógicas*, 32, 75-90. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191064/Cort%C3%A9s%20Gonz%C3%A1lez.pdf?sequence=1>
- Colmenero, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Revista electrónica de iniciación a la investigación*, 6(4), 1-18. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554/2083>
- Crisol, E., Martínez, J. y Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 254-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446541>
- Delgado, M. y García, F. J. (2017). La atención a la diversidad en el sur de España: concepciones y práctica del pedagogo terapeuta. *Educação*, 42(1). <https://www.redalyc.org/journal/1171/117150748002/117150748002.pdf>
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. <https://orientacioneducativa.files.wordpress.com/2019/10/tc3a9cnicas-e-instrumentos-de-evaluacic3b3n-dc3adaz-y-barriga.pdf>
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C. y Sierra, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del decreto 1421 del 2017. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 265-290. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v22n34/0122-7238-rhel-22-34-00265.pdf>
- Díaz, L. M. (2017). Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México). *Congreso nacional de investigación educativa-COMIE*, 14, 1-10. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., Lopéz, M., Gonzales-Gil, F. y Calvo, M.I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 39(4), 26-50. https://www.researchgate.net/publication/259714661_La_opinion_de_FEAPS_sobre_el_proceso_de_inclusion_educativa
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>

- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA31&dq=echeita+y+sandoval+2002&ots=3-UX_or-5t&sig=e6BYmVBg47p0RDctFfA3rQ7HWbc#v=onepage&q&f=false
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Elvira, C. A., Méndez, J. M. y Auces, M. R. (2017). Prácticas docentes para atender la diversidad. Un estudio de caso en el nivel medio superior. *Educando para educar*, 35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186590>
- Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I. y Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Monographic educational management and teaching skills*, 8 (3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8117951.pdf>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213/182>
- Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G. y Simón, C. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas*. https://cendocps.carm.es/documentacion/2022_Hacia_culturas_pol%c3%adticas_practicas_escolares_inclusivas.pdf
- Flores, V. J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a04v23n1.pdf>
- García, I. y Romero, S. (2019). Influencia de la declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 123-138. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-123.pdf>
- García, M., García, D., Biencinto, C. y González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 108-123. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n79/v26n79a13.pdf>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 81 y 82.
https://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 23(1).
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153/7680>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/>
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-18.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-340.pdf>
- Hernández, P. A. y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo: Revista de ciencias humanísticas y sociales*, 6(3), 52-67. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/html/>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Herrera, J. I., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.
<https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00021.pdf>
- Herrera de Toro, C. (2016). *La educación inclusiva, ¿una educación para todos?* [Trabajo final de grado en maestro/a de educación primaria]. Universitat Jaume I.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61487677.pdf>
- Jomtien. (del 5 al 9 de marzo de 1990). Satisfacción de las necesidades sobre educación para todos [conferencia], *Declaración mundial sobre educación para todos*. Tailandia.
<https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 155-176.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>

- Lugmaña, V. E. (2017). *La preparación docente y la educación inclusiva en la Unidad Educativa Particular Jerusalén del cantón Ambato, provincia de Tungurahua* [trabajo de licenciatura. Universidad Técnica de Ambato]. <https://n9.cl/xcp12>
- Madero, J. R. (2017). Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la institución educativa María inmaculada de San Benito Abad Sucre - Colombia. *Entornos*, 30(2), 37-49. <https://core.ac.uk/download/pdf/229703893.pdf>
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a16.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado; revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Mastro, F. P. y Sumar, O. (2022). Dimensiones de la interacción e importancia del diálogo en la relación docente-estudiante. *Revista pedagógica universitaria y didáctica del derecho*, 9(2), 189-222.
<https://revistaidiem.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/67269/72049>
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80/77>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Escuelas inclusivas*. <https://n9.cl/6oixv>
- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo I educación inclusiva y especial*.
https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Ministerio de Educación. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*.
[https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/02/Manual de Estrategias_100214.pdf](https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf)
- Ministerio de Educación. (2012). *Diseño e implementación del nuevo modelo de educación inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/04/Proyecto-Modelo-de-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Ministerio de educación. (2019). *Informe preliminar. Rendición de cuentas*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Informe-narrativo-de-rendicion-de-cuentas-2019-MinEduc.pdf>
- Montes, A., Bernardo, C., Rivera, C. y Mancilla, B. (2021). Una mirada hacia la inclusión desde las representaciones sociales de los actores educativos. *Revista*

- iberoamericana de la educación*, 1, 1-27. <https://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/99/207>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Muñoz, J. L., Bedoya, L. M., Marulanda, Y. A. y Otálvaro, L. D. (2020). *Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿qué se evidencia detrás de la inclusión?* <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6203/1/DDMPDH129.pdf>
- Muntaner, J., Roselló, M. e Iglesia, B. (2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva*, 34 (2), 31-50. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521/191611>
- Navarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y posgrado*, 30(1), 33-55.
<http://ve.scielo.org/pdf/ip/v30n1/art03.pdf>
- Niño, J. A., Morán, R. A. y Fernández, F. H. (2018). Educación inclusiva: un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Revista infometric @-serie ciencias sociales y humanas*, 1(2), 74-94. <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78/77>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110983/mod_imscp/content/3/Documento_Conferencia_Salamanca_1994_UNESCO.pdf [Consulta: 23 de Julio del 2022].
- Orozco, I. y Moriña. A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta* 48(3), 331-338. <https://pdfs.semanticscholar.org/af43/872ccede55cbb8e65230529b54d26dd8bde3.pdf>
- Ortega, C. D., Romero, M. P. y Cota, J. G. (2019). La percepción docente acerca de la educación inclusiva. *CONISEN. Investigar para formar*, 1-10.
<https://docplayer.es/183805951-La-percepcion-docente-acerca-de-la-educacion-inclusiva.html>
- Oviedo, C. y Moya, M. (2022). Concepciones docentes el camino a la inclusión educativa. *Revista ciencia agraria*, 1(2), 29-46.
<https://cienciaagraria.com/index.php/rca/article/view/8/23>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Paz-Delgado, C. y Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial docentes sobre la inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista*

- caribeña de investigación educativa*, 4(2), 112-126.
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/download/221/245?inline=1>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva en Honduras: avances, obstáculos y desafíos. *Rev. bras. educ. espec*, 26(3), 371-386.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/yrgCxjkdjxLLdKs4bdJ59ZK/?lang=es&format=pdf>
- Peral, G., Ruiz, Y. y Aguirre, G. (2021). Dificultades que representan la diversidad cognitiva para las docentes en educación preescolar. *Revista congreso nacional de investigación sobre educación normal*. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2429-1266-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- PROMEBAZ. (2007). *Con nuevos lentes. Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas*. Recuperado el 19 de mayo de 2023 de
https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2007_ecuador_promebaz_con_nuevos_lentes_1.pdf
- Rojas-Avilés, F., Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista cátedra*, 3(1), 75-93.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903/3318>
- Rubio, S. (2015). *La participación colaborativa de las familias a través de prácticas inclusivas*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13477/TFM-B.96.pdf?sequence=1>
- Sadurní, T. (2016). Creencias y actitudes de las familias y la inclusión educativa y social de los niños y niñas con retraso de desarrollo. *Ámbitos de la psicopedagogía y orientación*, (44), 1-7.
<https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/download/367687/461580>
- Sagredo-Lillo, E. J., Bizarría, M. P. y Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <https://www.redalyc.org/journal/4136/413670188013/html/>
- Sandoval, Y. L. (2016). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para educar*, (32), 61-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186580>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1969/1880>
- Serrano, A. (2011). La educación inclusiva, ¿utopía o realidad? *Hexágono pedagógico; revista científica virtual de pedagogía*, 2(1), 73-85.
<https://revistas.curn.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/297>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Río, J. C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78). <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva, la visión de quienes se forman para ser docentes. *Revista CPU-e*, 25, 83-113.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6073979.pdf>
- Sevillano, P., Guerrero, M. y García, F. (2019). Situación y análisis de la variable organizativa-espacial en el aula ordinaria para atender a la diversidad del alumnado. *Edunovatic2019; 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 533-534). Redline. <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2020/03/EDUNOVATIC19.pdf>
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords), Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. *Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). La educación inclusiva hoy. reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70(25), 15-30.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/25217/EducacionInclusivaHoy.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador, *Educ. Pesqui*, 46.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/B9PMWs5k6qpBWzmFJHKK7Lg/?format=html&lang=es>
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752915.pdf>
- Torres, R. M. (2000). *Una educación para todos: la tarea pendiente*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120280_spa
- UNESCO. (2005). *Lineamientos para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>
- UNESCO. (2008). Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada*, 38(1), 5-17.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- UNESCO. (2023). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*.
<https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know> [Consulta: 10 de mayo de 2023]

- Valenzuela, B. A., Guillén, M. y Campa, R. A. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7436/9945>
- Valdés, A. M. 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.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268642.pdf>
- Vallejo, M., Torres-Soto, A., Curiel-Marin, E. y Campillo-Drieguez, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26-47. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/27718>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* 4(8), 47-53.
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>
- Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de educación*, 349, 15-22. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART12025/re349_01.pdf
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación (2011). *Educación inclusiva y especial*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Anexos

Anexo A

Instrumento

Guía de preguntas para la entrevista

1. ¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada?
2. Antes de trabajar como docente ¿tuvo usted otro tipo de trabajo?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando en la institución que labora actualmente?
4. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia?
5. ¿Ha recibido capacitaciones sobre atención a la diversidad en los últimos meses?
6. ¿Qué entiende por atención a la diversidad?
7. ¿Cómo se plantean las adaptaciones curriculares, estrategias y programas de formación continua según el ministerio de educación para atender a la diversidad de los estudiantes?
8. ¿De acuerdo a su punto de vista cómo considera que el Ministerio de Educación propone que se desarrolle la atención a la diversidad?
9. ¿Usted considera importante atender a la diversidad dentro del aula, si/ no y por qué?
10. ¿Cuáles prácticas o estrategias para atender a la diversidad consideran que son fundamentales aplicar en el aula?
11. ¿Cuáles son las prácticas o estrategias que ha desarrollado en el aula para atender la diversidad del estudiantado?
12. ¿De qué manera usted ha aplicado sus prácticas o estrategias para atender un aula diversa?
13. ¿Qué prácticas o estrategias usted considera que tienen buenos resultados en el aula para atender a la diversidad del estudiantado?
14. ¿Qué dificultades ha encontrado al momento de aplicar sus prácticas para atender a la diversidad en el aula? ¿cómo solucionó esa dificultad?
15. ¿Usted ha informado a los representantes de familia sobre estas dificultades? ¿Cómo? ¿Ha recibido apoyo de las familias o inconvenientes molestas?

16. Cuando realizan reuniones por subnivel tratan sobre Atención a la diversidad ¿por qué? ¿cómo?
17. Dentro de la escuela ¿usted ha trabajado conjuntamente con otros docentes respecto al tema de atención a la diversidad? ¿Cómo lo ha hecho?
18. Un aula con estudiantes muy diversos, ¿puede llegar a generar problemas o puede resultar un inconveniente para los estudiantes?

Anexo B

Consentimiento informado

Yo _____ de _____ años de edad y con cédula de identidad _____.

Declaro que he sido informado/a e invitado/a a participar en una investigación denominada “prácticas docentes para atender a la diversidad en una escuela de la ciudad de Cuenca en el período 2022-2023”, investigación que se desarrolla como trabajo de titulación en la carrera de Educación Básica.

Entiendo que este estudio busca conocer las prácticas docentes para atender la diversidad en las aulas de básica elemental y media en la escuela en la que laboro actualmente. Soy consciente de que mi participación consistirá en responder una entrevista semiestructurada, que demorará alrededor de 30 minutos.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o seudónimo, esto significa que las respuestas no podrán ser identificadas en la publicación de resultados.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis actividades laborales o personales. He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y resguardados, la información proporcionada tendrá fines netamente académicos y será manejada exclusivamente por los estudiantes responsables del estudio.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para ser entrevistado/a.

Conozco que si tengo alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puedo comunicarme con:

Joseline Gabriela Criollo Idrovo

Celular: 0959500851

Correo electrónico: gabriela.criollo02@ucuenca.edu.ec

Jackeline Pamela Loja Ayavaca:

Celular: 0980214388

Correo electrónico: jpamela.loja@ucuenca.edu.ec

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____