

UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO

Experiencias de inclusión socio- educativa: ¿adversidad o posibilidad? Narrativas de docentes que educan estudiantes con discapacidad dentro de aulas regulares

Elaborado por:

VALENTINA DENISSE TORRES PROAÑO

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:
Licenciada en Educación Inicial con mención en Educación Especial

Guayaquil – Ecuador
Noviembre, 2017



**Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo**

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO**

Experiencias de inclusión socio- educativa: ¿adversidad o posibilidad? Narrativas de docentes que educan estudiantes con discapacidad dentro de aulas regulares

Elaborado por:

VALENTINA DENISSE TORRES PROAÑO

GRADO

**Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:
Licenciada en Educación Inicial con mención en Educación Especial**

**DOCENTE INVESTIGADOR
Claudia Patricia Uribe Lotero**

**CO-INVESTIGADOR
Diana Bela Donoso Figueiredo**

**Guayaquil, Ecuador
Noviembre, 2017**

Resumen

Esta investigación de enfoque cualitativo está dirigida a conocer las experiencias de los docentes con la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de los salones de clases regulares. Se utilizó la técnica de la narrativa para conocer las emociones que genera este proceso en aquellos encargados de educar, los conocimientos que necesitan los docentes y los efectos sobre su salud. Con esto se pudo evidenciar como muchos sienten temor por la falta de conocimientos y cómo los efectos en la salud son generados por factores externos a la labor docente.

Palabras claves: inclusión, educación, discapacidad, narrativas, docentes

Abstract

This qualitative research is aimed at knowing the experiences of teachers with the inclusion of students with disabilities in the regular classrooms. The narrative technique was used to know the emotions generated by this process, the knowledge teachers need and the effects on their health. With this, it can be seen how many people are afraid of the lack of knowledge and the effects on health are generated by factors external to the teaching work.

Key words: inclusion, education, disability, narratives, teachers

Índice

Resumen.....	4
Introducción	8
Planteamiento y justificación del problema	11
Marco Conceptual.....	14
Inclusión	14
Integración.....	17
Calidad y flexibilidad como guías para la inclusión	19
Discapacidad como factor de exclusión dentro del aula	20
Experiencias docentes sobre conocimientos aplicados en la inclusión educativa.....	24
Experiencias docentes sobre emociones y sentimientos involucrados en la inclusión educativa	28
Experiencias docentes sobre el efecto de la inclusión educativa en el estado de salud	30
Narrativas docentes	31
Metodología	34
Objetivos	35
Técnicas e instrumentos	35
Población y muestra	36
Unidades y categorías de análisis	38
Cronograma.....	39
Resultados	39
Describir las emociones y sentimientos que experimentan los docentes al realizar inclusión de niños con discapacidad dentro del salón de clases regular.	40
Primera respuesta de emociones y sentimientos frente a la inclusión	41
Emociones y sentimientos que los padres generan en los docentes.....	42
En quien encuentra apoyo o soporte emocional cuando lo necesita	43

Respuesta emocional del docente frente a los avances del estudiante	45
Respuesta emocional del docente frente a la falta de progreso del estudiante	46
Vínculo afectivo con el estudiante con discapacidad	48
Identificar los conocimientos que tienen los docentes para responder a la inclusión de niños con discapacidad dentro del salón de clases regular.	50
Formación inicial docente.....	50
Formación continua	52
Fuentes de información.....	54
Describir el efecto que tiene en la salud del docente el trabajar con niños con discapacidad dentro del salón de clases regular.	55
Discusión de resultados.....	58
Conclusiones.....	72
Recomendaciones	75
Referencias.....	75
Anexos	84

Nota Introdutoria

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero Experiencias de inclusión socio-educativa: ¿adversidad o posibilidad? Narrativas de maestros. Propuesto y dirigido por la Docente Investigadora Claudia Patricia Uribe Lotero, acompañada de la Co-investigadora Diana Bela Donoso Figueiredo docentes de la Universidad Casa Grande.

El objetivo del Proyecto Semillero es Comprender en las narrativas que construyen los y las docentes sobre las prácticas de inclusión socio-educativas las condiciones que pueden configurar formas de adversidad o posibilidad para educar desde sus experiencias en el ejercicio de la docencia. El enfoque del Proyecto es cualitativo. La investigación se realizó con docentes de cuatro escuelas en la ciudad de Guayaquil. La técnica de investigación que usó para recoger la información fue la entrevista narrativa.

Introducción

La inclusión, entendida como un proceso de aceptar las diferencias y adaptar las circunstancias del entorno y del sistema para brindar acceso y participación a todas las personas (ONU, 2016), se encuentra en construcción en el Ecuador. El sistema educativo busca responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, entendiendo que este tipo de transformación requiere reformas a nivel cultural, político y práctico (MinEduc, 2011).

Se comprende como diversidad las diferencias individuales que presentan los individuos. La inclusión tiene como objetivo el responder a ellas reduciendo las barreras para el acceso y participación, sin importar etnia, idioma, nivel socioeconómico, ideología política, religión, género, nivel de educación y condición de discapacidad (UNESCO, 2015).

La inclusión atiende las diferencias individuales. En el sector educativo quienes presentan mayor riesgo de exclusión son los niños con discapacidad (ONU, 2013), por lo que esta investigación tiene como foco al docente que recibe estudiantes con discapacidad dentro de los salones de clase regulares.

Actualmente se está comenzando a comprender que todos los seres humanos son diferentes, una idea que ha tardado varios años en ser asimilada. La necesidad de atender la diversidad fue la base para la construcción del estatuto de Salamanca 1994 y el marco de acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE). En el que la educación se universalizó como expone la UNESCO (1994), para responder a las necesidades sin discriminación de condición física, social o emocional. Después de la aplicación de las reformas en la educación de los países comprometidos, la UNESCO (2000) estableció la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, con el objetivo de fomentar la equidad y accesibilidad a una educación de calidad.

En el informe de la UNESCO del 2015 se expuso que, a pesar de los cambios realizados a nivel educativo en los diferentes países, aún se mantiene la desigualdad y la falta de control de calidad en la enseñanza y la adquisición de destrezas en los estudiantes. A consecuencia de esto se renovaron los acuerdos para lograr una educación de calidad. En la Declaración de Incheon del 2015, la UNESCO propuso que para la Agenda 2030 se alcance una educación inclusiva que promueva oportunidades equitativas de aprendizaje de calidad.

Ecuador es uno de los países comprometidos a realizar este cambio en la educación, el cual busca sobre todo responder a las necesidades de las personas con discapacidad. Es a partir de esta idea que se han modificado las políticas educativas del país, para que de esta manera respondan a las demandas de la UNESCO. Con el objetivo de cumplir estas metas el Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc) ha elaborado varias estrategias para lograr la inclusión: se formuló el Proyecto de Modelo de Educación Inclusiva, a partir del cual se realizaron capacitaciones a docentes y se sensibilizó a las comunidades educativas, se desarrollaron manuales de atención a las NEE, talleres de inclusión y se entregaron insumos dirigidos a facilitar el acceso y la comunicación de personas con discapacidad. Para el final del 2017 se busca alcanzar la inclusión en todas las unidades educativas del país, en un trabajo en conjunto con las 23 Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI), las cuales cuentan con profesionales que se encargan de responder a las necesidades de las instituciones educativas, evaluar a los estudiantes, ubicarlos y realizar seguimiento para facilitar el acceso a la inclusión, de modo de que se favorezca el acceso, la participación y la permanencia en los centros educativos (MinEduc, 2017).

Los informes de desarrollo de proyectos presentados por el MinEduc hasta marzo del 2017, muestran un avance positivo, pero por otro lado, la Universidad San Francisco de Quito, en el 2014, realizó una investigación en la que encontró que las capacitaciones realizadas para docentes, iban dirigidas a que ellos comprendieran la importancia de la

inclusión, únicamente enseñando estrategias y herramientas para el trabajo con discapacidades sensoriales y cognitivas, dejando a un lado las que afectan a nivel motor y a la comunicación. Gaete, autor del estudio, expone que no hubo control de asistencia de los docentes, ni documentos de respaldo de los talleres, lo cual impidió realizar seguimiento y evaluación de resultados a los docentes que asistieron (2014). Lo que genera dudas acerca de cuan preparados se sienten los docentes para responder a estas dificultades.

El Ministerio de Salud Pública (MSP), en su informe presentado en septiembre del 2017, indica que la población con discapacidad registrada en la ciudad de Guayaquil es de 7,973 niños y niñas, dentro del rango de 0 a 12 años, que equivale a nivel escolar, desde educación inicial hasta educación general básica. A nivel nacional, el 78% de los niños y jóvenes con discapacidad forman parte del sistema educativo (MinEduc, 2015). Cifras que muestran el tamaño de la población con discapacidad que requiere atención adecuada por parte de los docentes.

La respuesta del docente frente a la inclusión se ve condicionada a factores internos y externos. Dentro de los factores internos se puede considerar que la actitud del docente frente a la inclusión, afecta su puesta en práctica (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Muchas veces los docentes no comprenden la situación del estudiante y solo ven el desinterés de ellos frente a la clase, esto revela la falta de sensibilidad de los profesores frente a las realidades de sus estudiantes (Mejías y Cano, 2016). La preparación y formación docente influye en los procesos de sensibilización frente a la diversidad y en las actitudes de diálogo y comunicación (Pinto, 2016; Da Luz, Gomes y Lira, 2015). Además de esto es necesario considerar los factores externos, como la infraestructura de la institución educativa, los recursos con los que cuenta y accesibilidad a la participación, son factores que permiten o entorpecen al docente en el proceso de alcanzar una práctica analítica y reflexiva (Olmos, Romo y Arias, 2016).

Si los docentes son los ejecutores de la inclusión, quienes se encuentran al frente del salón y los encargados de lograr una educación de calidad, cuya motivación, vocación, principios y creencias los mueve a trabajar con estos sujetos en situación de riesgo (Batanero, 2013), considerando que están expuestos a emociones como el estrés y el agotamiento, las cuales influyen en el desarrollo de su práctica profesional (Peñalva, López y Barrientos, 2017), resulta importante escuchar sus experiencias para entender mejor el proceso inclusivo.

Planteamiento y justificación del problema

Esta investigación forma parte del Proyecto Interno de Investigación-Semillero Experiencias de inclusión socio-educativa: ¿adversidad o posibilidad? Narrativas de maestros. Un tema actual, que tiene relevancia social por los procesos de cambio que se han realizado en los últimos años en el Ecuador.

Las escuelas regulares reciben estudiantes con discapacidad desde la aplicación del artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural que establece: “El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de las personas con discapacidad” (Tello, 2014).

La inclusión no presenta una forma específica de respuesta, es decir, no existe una receta que se pueda generalizar porque depende de factores como el contexto y la persona encargada de aplicarla en el salón (Echeita, 2012). Motivo por el cual, el docente debe adquirir competencias para responder a los desafíos que se presenta la inclusión en la cotidianeidad (Batanero, 2013).

Estas vivencias permiten que el docente construya su propio criterio sobre la inclusión y cómo configura estas experiencias, a modo de posibilidad o adversidad. Comprendiendo la posibilidad como capacidad de hacer algo y la adversidad como obstáculo o problema.

El foco de esta investigación es la narrativa y experiencia docente frente a los procesos de inclusión. Algunos países latinoamericanos han investigado sobre inclusión, como Colombia, Brasil y Chile, y en Europa, España lidera estos temas. Sin embargo, en cuanto a investigaciones sobre docentes e inclusión se registran menos investigaciones, ya que la mayoría están dirigidas a la inclusión socioeducativa y prácticas dentro del salón.

Mejías y Cano (2015) en España, investigaron los retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa, con el objetivo de conocer las percepciones de los docentes frente a la inclusión de inmigrantes, para garantizar la igualdad de oportunidades. Se demostró la negatividad de los docentes frente a las actitudes dejadas de los alumnos, sin la comprensión de las realidades de ellos, ni adaptaciones a su situación. Por lo que propusieron estrategias a nivel organizativo y a nivel del centro y del aula, que permitan responder a las necesidades de los estudiantes.

En España también investigaron las ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad, desde la perspectiva de los principales agentes encargados de su desarrollo. González, Medina y Domínguez (2016) investigaron mediante entrevistas y cuestionarios, la actitud del profesorado frente a la inclusión educativa, estudio en el que se concluyó que existen factores que influyen al momento de realizar la inclusión como: los recursos con los que se cuentan, el nivel de educación y la formación de los profesionales.

Hehir y Pascucci (2016) de Brasil, expusieron en su investigación los beneficios de la educación inclusiva, en el que concluyeron después de analizar 280 investigaciones de más de 25 países, que la educación inclusiva es beneficiosa para todos los niños, presenten o no discapacidad. Pero a pesar de los resultados obtenidos a los niños con discapacidad se les dificulta encontrar educación de calidad, por los prejuicios de la educación formal, ofreciendo la atención adicional necesaria fuera del contexto educativo de forma de terapia.

Pinto (2016) en España, encontró en su investigación realizada a estudiantes de tercer semestre y a docentes titulares de educación primaria, que ellos no se sentían listos para afrontar la integración de estudiantes con NEE en salones de clases regulares, identificando como prioridad la modificación de la malla de formación universitaria, porque ésta solo contaba con una materia de sensibilización a las NEE a lo largo de su carrera.

Romero (2015) de Colombia, investigó las prácticas pedagógicas como eje de la inclusión educativa, sus unidades de análisis fueron tres docentes de necesidades diversas y tres salones con sus estudiantes. Se usaron las técnicas de entrevista y observación, el estudio concluyó que si falta formación, la actitud del docente frente a la inclusión no es favorable y sus prácticas pedagógicas fomentan la desigualdad en el aula generando exclusión y deserción por no responder a las necesidades de los alumnos.

En España, Batanero (2013) realizó una investigación sobre un estudio de caso en dos ciudades con instituciones que están consideradas dentro de las buenas prácticas inclusivas, dirigida a las competencias docentes desde la visión del profesorado en una investigación cualitativa con enfoque descriptivo. Se concluyó que la inclusión va ligada de vocación y coherencia, para ser fieles a sus principios y creencias.

Ávila y Martínez (2013) realizaron un estudio en Colombia sobre la narrativa docente de la inclusión de los niños con discapacidad en la primera infancia en un jardín privado y uno público, con seis docentes por cada sector. Los maestros, en sus narrativas, mencionaron características que permitieron identificar criterios comunes, por medio de un análisis categorial, como la concepción de la discapacidad, prácticas docentes, aspectos del trabajo de inclusión, estrategias del manejo del salón de clases y la necesidad de formación docente.

Lo expuesto anteriormente genera cuestionamientos sobre ¿qué representa para el docente la inclusión?, ¿su formación inicial los preparó para atender a la diversidad?, ¿existen espacios de diálogo para los docentes?, ¿la inclusión es vista por los docentes como una

adversidad o posibilidad?, ¿cuáles han sido sus experiencias al incluir niños con discapacidad en sus salones de clase?, ¿qué emociones experimentaron al hacerlo?, y ¿cuál fue el efecto en su salud?.

Esta investigación busca responder a estos cuestionamientos a través del análisis de las narrativas docentes, obtenidas de sus experiencias, por medio de la entrevista. Para comprender su sentir frente al fenómeno de la inclusión educativa (Alheit, 2012).

Las narrativas son un campo poco explorado en el Ecuador y esta investigación tiene como objetivo conocer experiencias y reflexiones de los docentes. Se espera que estas en el futuro sean tomadas en consideración, cuando se trate de reformar las políticas educativas, modificar mallas curriculares de las universidades, cursos de formación continua, proyectos innovadores de motivación del docente y sobre todo brindarle un espacio de comunicación abierta, cálida, sin juicios en donde pueda expresar sus emociones en relación a su labor.

Marco Conceptual

Inclusión

La inclusión es el “movimiento global que se refiere a que todas las personas merecemos o tenemos el derecho humano a ser incluidos dentro del mundo de oportunidades de desarrollo” (Meléndez, 2017, p.6). La inclusión está vista como un derecho universal que atiende a la diversidad humana, mediante el aprovechamiento de los contextos naturales en que se desarrolla el individuo (Meléndez, 2017). Sin embargo, encontrar una definición de inclusión, como hace mención Echeita y Ainscow (2010), es complicado. Los aspectos del contexto cultural o el enfoque en el que se busca desarrollar la definición de inclusión, dependen si es a nivel personal, social o educativo. El punto en el que convergen todas las definiciones es que la inclusión trata de un proceso que busca garantizar la participación de todos y el respeto a la diversidad (Florian, 2005 citado en Echeita, 2014).

Echeita et al (2016) lo ejemplifican desde la mirada a un cuadro, en el cual cada persona se enfoca en diferentes detalles y, a pesar de esto, cada detalle es lo que complementa la apreciación global del cuadro. Se menciona la equidad en cuanto a que todos tienen la oportunidad de observar el cuadro, sin importar sus orígenes, capacidades, nivel socioeconómico, género, etnia y cada quien aportará con sus diferencias individuales, lo relacionará con sus aprendizajes previos y creará un criterio propio basado en sus experiencias, volviendo suyo el conocimiento. Es este último punto el que se puede relacionar con la riqueza de la diversidad dentro del salón de clases.

La diversidad es “variedad, desemejanza y diferencia” (RAE, 2014). Se la comprende como las diferencias individuales que presenta cada individuo, que pueden ser: raza, nivel socioeconómico, nivel de escolarización, discapacidad, género, ideología, religión, entre otras. Estas diferencias no siempre son aceptadas por la sociedad, por lo que se genera exclusión y la falta de oportunidades en el contexto en el que se desarrolla la persona (Meléndez, 2017). A nivel educativo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) puntualiza que la exclusión ocurre cuando se niega el acceso a cualquier tipo de educación (2016).

La UNESCO (1992) busca por medio de la educación conseguir una sociedad de paz y equidad, por lo que a lo largo de los años ha hecho varias declaraciones en las que busca proteger a las personas con discapacidad, donde el más representativo es la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 1975. En este documento se establece que la persona con discapacidad tiene derecho a vivir una vida normal y plena, con oportunidades de participación. En el marco de acción sobre las NEE de Salamanca, la UNESCO (1994) propuso como objetivo brindar atención a las NEE, sean o no asociadas a la discapacidad, para universalizar la educación.

En el Foro Mundial para la Educación en Dakar, se estableció la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en los que la UNESCO (2000) articuló principios como: fomentar la equidad y accesibilidad a la educación, dar prioridad a la adquisición de aprendizajes en ambientes menos restringidos, aprovechar los contextos naturales de desarrollo y fortalecer convenios para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación. Frente a esto, Booth y Ainscow (2000) consideraron necesario cambiar el concepto de NEE por barreras para el aprendizaje y la participación, puesto que para la inclusión el problema no es la persona sino la dificultad del entorno para facilitar el acceso a las actividades de la vida cotidiana. En ese mismo año la UNESCO presentó un instrumento llamado Índice de Inclusión que permite realizar una autoevaluación para identificar la situación actual de la inclusión dentro de la institución educativa en dimensiones de política, cultura y prácticas (Booth y Ainscow, 2015).

En el marco de acción de Incheon del año 2015, se renovaron los compromisos que se hicieron en Dakar, con el objetivo de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015). Este objetivo general se divide en objetivos específicos, en los que se busca eliminar la exclusión y las barreras de infraestructura, con la creación de ambientes seguros, donde se brinde un aprendizaje inclusivo y eficaz. En este marco también se manifestó la necesidad de incrementar la formación docente mediante cooperación internacional y realizar seguimientos periódicos para conocer los resultados de aprendizaje.

Para alcanzar el objetivo planteado por la ONU se requiere modificar las prácticas dentro de las escuelas y es necesario definir de manera precisa el término con que se puede confundir la inclusión en el momento de ponerla en práctica: integración.

Integración

La integración consiste en recibir a los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, teniendo en cuenta que ellos deben ser capaces de responder a las exigencias de la institución educativa para evitar la deserción (Gómez- Palacio, 2002). Asimismo, ellos necesitan estar en el mismo lugar que sus pares y adaptarse al ritmo escolar, mientras trabajan en las deficiencias del estudiante con NEE (Leiva, 2013). Pero este proceso no convence al docente, puesto que se convierte en una carga, porque no alcanza el ritmo de los otros estudiantes del salón, de forma que representa frustración y trabajo extra para el docente (Gómez- Palacio, 2002).

Dentro de las escuelas integradoras se ofrece al alumnado con NEE apoyos y estrategias para que puedan responder a los aprendizajes, manteniendo el principio de modificar al estudiante para que se adapte a la escuela. Esta integración resulta excluyente es también conocida como normalización (Cruz, 2014). A pesar de que el estudiante se encuentra dentro del salón con sus compañeros, no se identifica con el sentimiento de pertenencia al mismo, porque se siente diferente a los demás, ya que el salón se maneja con ambientes restrictivos en los que no puede desarrollar el máximo de sus capacidades (Gómez- Palacio, 2002). Esta situación ha llevado a la necesidad de no conformarse con la integración, sino ponerse como objetivo alcanzar la inclusión.

Tabla 1: Cuadro comparativo entre Inclusión e Integración

Inclusión	Integración
Ofrece igualdad de oportunidades mediante la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.	Ofrece igualdad de oportunidades en ambiente normalizador.
Encuentra fortalezas en las diferencias individuales.	Búsqueda de homogenización de los estudiantes.
Enfoque en capacidades y potencialidades del estudiante.	Enfoque de NEE como déficit de los estudiantes.
Las clases están diseñadas para responder a las necesidades de todos los estudiantes.	Adapta respuestas educativas a necesidades particulares de alumnos que lo requieren.

Se trabaja en conjunto con el equipo multidisciplinario para plantear estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes dentro del salón de clases.	Si el estudiante lo requiere recibe apoyo adicional dentro de la clase, como participación de terapeutas.
Se centra en alcanzar una educación de calidad en la que el entorno responda a las necesidades de los estudiantes.	Se centra en brindar oportunidades para que el estudiante se adapte a la escuela

La definición de inclusión revisada por la ONU (2016) menciona los cambios que debe realizar la educación para responder a la diversidad, eliminando las barreras de aprendizaje para crear un ambiente que promueva el acceso y la participación. Esto implica cambiar la educación a un modelo de valores inclusivos, en el que se manejen prácticas coherentes de equidad y participación, se desarrollen aprendizajes funcionales acordes a su contexto natural y fomentar el sentimiento de pertenencia (Booth y Ainscow, 2015).

El término inclusión hace referencia a la capacidad de hacer sentir bienvenido a todos los estudiantes (Kaur y Arora, 2014), donde aprender nuevas habilidades también representa un desafío que involucra a toda la comunidad, en el cual se establece una relación entre la comprensión e interpretación de la diversidad con la respuesta que se brinda para atenderla (Romero, 2015). Echeita (2015) ofrece una explicación sobre la relación entre interpretación y respuesta de la diversidad, debido a que la educación inclusiva tiene que ver con *todos* y con *algunos*. Tiene que ver con *todos* porque debe ser equitativa y con *algunos* porque debe ser de calidad, respondiendo a sus diferencias individuales.

El objetivo de la inclusión es encontrar la fortaleza de los aprendizajes en la diversidad del alumnado. Este es el obstáculo con el que se ha enfrentado la educación a lo largo de los años, puesto que los *algunos* mencionados por Echeita (2015) son los que tienen mayor riesgo de sufrir exclusión, por la falta de respuesta del sistema educativo. La adquisición de los aprendizajes en un aula inclusiva es posible, pero requiere de un ambiente de participación y cooperación con el entorno (Kaur y Arora 2013).

La exclusión educativa comienza fuera de la escuela, por la falta de “visión ecológica de la equidad” (Dyson, 2008; Ainscow et al., 2012 citado en Echeita, 2014), en consecuencia, para lograr un cambio dentro del salón de clases la comunidad debe estar involucrada en los procesos educativos y se debe formar un compromiso con las familias para potenciar las habilidades y destrezas, dando como resultado un trabajo en conjunto para conseguir una educación de calidad.

Calidad y flexibilidad como guías para la inclusión

Echeita et al (2016) señalan que se requiere que la educación cumpla dos parámetros para que se considere de calidad: excelencia y equidad. La excelencia responde al desempeño académico, no solo en las habilidades instrumentales, sino en los niveles de inteligencia, bajo la comprensión de inteligencia como capacidad de aprender desde sus diferentes áreas y la equidad menciona el poder brindar a todos las mismas oportunidades, sin distinción ni discriminación. Para lograr este objetivo de calidad, se necesita eliminar las barreras para el aprendizaje, que impiden el respeto a la diferencia, ya que la educación inclusiva es un proceso de humanización que se centra en la convivencia de los individuos y el aprendizaje mutuo (López, 2012).

Las prácticas del salón son los hitos que marcan el camino de la inclusión, dado que las *Buenas Prácticas Inclusivas*, generan ambientes agradables, en donde los docentes preparan sus estrategias a partir de conocer a sus estudiantes (Romero, 2015). Si los docentes aceptan la diversidad, el resultado de sus prácticas lleva a una inclusión exitosa, porque se convierten en facilitadores de aprendizajes y modelos para sus estudiantes. Echeita et al (2016) hacen énfasis en trabajar con las motivaciones e intereses de los estudiantes, desde una concepción de aprendizaje personalizado, para brindarles oportunidades en las actividades a realizar, presentarles variedad y flexibilidad. “La *educación inclusiva* no debe

entenderse como una simple actualización o modernización de la *educación especial*” (Echeita y Verdugo, 2004, p.211), tampoco se refiere a realizar adaptaciones a las actividades planificadas (Echeita et al, 2016), porque eso se convierte en un tipo de exclusión, al momento que se piensa en una actividad planificada para todos menos para unos cuantos estudiantes, que requieren adaptaciones. Por este motivo se refuerza la necesidad de flexibilizar las actividades para que todos los estudiantes puedan participar dentro del salón de clases.

La planificación de las actividades está relacionada al currículo con que se trabaja en la institución educativa y para realizar prácticas inclusivas se requiere de modificar el currículo, los sistemas de enseñanza y que la institución educativa preste los apoyos necesarios (López, 2012). Al hablar de modificar los sistemas de enseñanza, no solo se mencionan las prácticas docentes, sino también los materiales de aprendizaje como apoyo para la adquisición de los conocimientos (Hehir y Pascucci, 2016). Las estrategias que se implementan en la educación inclusiva son beneficiosas para todo el alumnado, no solo a nivel académico, sino también emocional. Los estudiantes adquieren aprendizajes significativos mediante las experiencias de aprendizaje, en las que desarrollarán sus habilidades de forma integral, involucrando todas las áreas de aprendizaje y la parte emocional. Los alumnos que forman parte de aulas inclusivas mejoran su desarrollo afectivo y emocional, sus niveles de socialización aumentan y su capacidad de tomar decisiones teniendo en cuenta valores éticos y morales, mejora (González, Medina y Domínguez, 2016).

Discapacidad como factor de exclusión dentro del aula

“La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación” (OMS, 2016). Las limitaciones y restricciones

expuestas dificultan la interacción con los contextos en los que se desenvuelve la persona con discapacidad en su vida diaria.

Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado) (ONU, 2016).

Barton (1998) aporta a esta definición haciendo énfasis en el tipo de relación contexto-persona con discapacidad, debido a que la sociedad observa a la persona con discapacidad como sujeto inferior, en lugar de comprender que es el entorno el que potencia las diferencias individuales, aumentando los niveles de exclusión. Acorde con datos recogidos en el informe de la ONU “Las personas con discapacidades conforman uno de los grupos más marginados del mundo” (ONU, 2013). Las personas con discapacidad tienen mayor riesgo de exclusión por la falta de respuestas a nivel político, cultural y social del contexto frente a su condición.

Existe una relación directa entre la concepción de la discapacidad y contexto histórico (Padilla, 2010). El concepto de discapacidad ha cambiado con el tiempo, desde sus inicios cuando se entendía como una condición que llegaba a las familias como maleficio o castigo, pasando por su condición médica como enfermedad (Barton, 1998). Hasta transformar el modelo médico-biológico a un “modelo social de la discapacidad” (Oliver, 1983 citado en Barton, 1998). En los 70’s se consiguen reformas a nivel político y social, también se modifican los modelos de intervención de la discapacidad, trabajando con el entorno, comprendido como familia y comunidad (Perpiñán, 2009). Este proceso de evolución del concepto de discapacidad produjo un nuevo enfoque, aquel que se centra en las fortalezas y potencialidades de las personas que presentan alguna de estas condiciones (Gómez, 2014).

La forma en que se usa el lenguaje para referirse a las personas con discapacidad, se vincula con la exclusión que sufren (Yupanqui et al, 2016). El lenguaje positivo aporta a la construcción de una sociedad inclusiva, porque en él se expresan los sentimientos y emociones que provienen de la relación de sus experiencias con las creencias y prejuicios. Estos valores son los que determinan el actuar y la convivencia humana (Maturana, 1998 citado en Yupanqui, 2016). La terminología que se emplea hacia las personas con discapacidad genera discriminación de la sociedad (Barton, 2005 citado en Yupanqui, 2016), porque la persona recibe respuestas ofensivas y malos tratos por la condición que presenta. Por este motivo se propone un cambio de visión de *discapacitado* hacia *persona con discapacidad*, dado que la persona presenta una condición que no la define, es el entorno que las limita y etiqueta (OMS, 2016).

La interacción con el entorno es un factor determinante para aprender (Meléndez, 2017). Las oportunidades ofrecidas por el contexto permiten desarrollar el potencial de sus capacidades y estas oportunidades están condicionadas a los diferentes sistemas en los que se desarrolla el individuo a nivel del macrosistema, como la respuesta del Estado y las leyes y el microsistema, como la familia y comunidad (Gómez, 2014). Este conjunto de condiciones se encarga de generar actitudes, construir discursos y determinar las prácticas de la sociedad frente a la inclusión.

La discapacidad requiere de una serie de atenciones especializadas a nivel de desarrollo y de tratamiento de las patologías asociadas que suelen ser costosas, motivo por el cual su capacidad económica determina las posibilidades de atención. “La discapacidad puede aumentar, el riesgo de pobreza, y la pobreza puede aumentar el riesgo de discapacidad” (OMS, 2011). En muchos casos uno de los padres deja trabajar para atender al niño con discapacidad y esto reduce el ingreso económico de la familia. Sin embargo, si la familia no posee la capacidad económica para afrontar estas necesidades, aumenta el nivel de

discapacidad “como producto de la privación, abandono o negligencia personal, social, estatal y política” (Meléndez, 2017). Esta carencia de atención afecta de manera negativa la calidad de vida de la persona con discapacidad, si no recibe los estímulos adecuados para desarrollar autonomía.

La intervención del modelo centrado en la familia fortalece la relación escuela-familia-comunidad, empoderando a los padres en su capacidad para reforzar en casa los aprendizajes adquiridos, porque ellos son los expertos en sus hijos (Perpiñán, 2009). El trabajo en conjunto puede aprovechar este conocimiento para guiar las intervenciones, de modo que las mismas sean funcionales y efectivas.

Las reformas educativas cumplen un papel fundamental en el acceso a la educación, a pesar de los proyectos y la buena voluntad de las personas que realizan las reformas educativas, aún se encuentran barreras para acceder a la educación, dado que dentro de la discapacidad también se puede encontrar exclusión. Se toma en cuenta la etiología de la discapacidad, duración y gravedad de la misma, para poder identificar el nivel de funcionalidad y autonomía (Brognia, 2005).

Bajo los parámetros expuestos, se identifica diversidad dentro de la discapacidad y aparecen las situaciones de exclusión (Echeita, 2014). La segregación por tipo de discapacidad y niveles de la misma bajo el discurso de requerir diferentes atenciones. De modo que el objetivo de brindar una educación inclusiva es mejorar la calidad de vida adulta de las personas con discapacidad, en las que se debe fomentar el campo de acción a nivel de realizar actividades funcionales, desarrollar autonomía, participar en la comunidad y adquirir independencia en su vida diaria (Hegerty, 1994). En estos campos la educación inclusiva debe enfatizar su atención para alcanzar el desarrollo óptimo de la persona.

La clave para alcanzar la inclusión es reconocer el derecho a la educación como señala la ONU (2016) en la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad, acorde

con el comentario expuesto por Meléndez (2016) en el que la educación es el derecho facilitador para alcanzar todos los demás derechos, motivo por el cual es importante que las personas con discapacidad sean capaces de participar en procesos educativos inclusivos de calidad y sin discriminación.

La comunidad educativa necesita comprender que cada estudiante es un mundo diferente y no existe fórmula para una inclusión exitosa, pero sí existen factores que pueden aportar a generar *buenas prácticas* para erradicar la discriminación dentro del salón de clases. Las reformas a nivel de políticas educativas institucionales necesitan un cambio como el que propone Meléndez (2012) orientar al alumno a ser constructor de su propio aprendizaje, crear espacios de enseñanza aprendizaje donde se apliquen metodologías y estrategias innovadoras, colaboración y cooperación docente, trabajo colaborativo entre los estudiantes, adaptaciones de material y de currículo, participación familiar y sobre todo, formación continua del profesorado.

Experiencias docentes sobre conocimientos aplicados en la inclusión educativa

El docente es el actor principal del salón por ser el ejecutor de los procesos de inclusión y el vínculo directo entre la comunidad educativa, estudiantes y padres de familia (Martínez, Guevara y Valles, 2016). La actitud de los docentes frente a la inclusión puede condicionar la respuesta hacia el éxito o fracaso, porque son los encargados de encaminar el proceso dentro del salón de clases (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012). La brújula que guía la práctica docente está compuesta por la ética y valores que modelan a sus alumnos, desde la comprensión de la ética como conciencia de las acciones realizadas sobre los *otros*, reconociendo al *otro* como parte de la convivencia (Maturana, 1994 citado en López, 2012).

Booth (2006, citado en Echeita, 2012) define la *alfabetización ética* como el concepto en el que los valores nacen de las acciones que se realicen, puesto que la educación inclusiva

está llena de dilemas éticos, a los que se busca responder con equidad y justicia. El primer valor que debe prevalecer dentro del salón de clases es el respeto y el reconocer con dignidad al otro. A partir de ahí es posible generar prácticas conscientes y reflexivas (Núñez et al, 2012). Si las prácticas realizadas no se analizan, implica que solo ocurren, sin derivarse en aprendizajes significativos para ninguna de las partes involucradas dentro del proceso de aprendizaje, por la falta de retroalimentación.

Las escuelas inclusivas involucran diferentes cuestiones en cuanto a la práctica docente, como la búsqueda de respuesta a la diversidad con la que se enfrenta. Ahí es donde recae la importancia de la personalización de la educación, en la que se realiza planes individuales que brinden los apoyos necesarios para que el estudiante pueda adquirir los conocimientos y realizar el seguimiento o evaluación (Batanero, 2013). Para Echeita (2014) esta estrategia consiste en realizar un acompañamiento, en el cual el salón deja de ser un todo, para convertirse en un salón para todos, en el que el docente también debe contar con la capacidad de *transformabilidad* mediante la comprensión que cada estudiante tiene la capacidad de aprender y el docente tiene la capacidad de transformar estos aprendizajes para hacerlos asequibles a sus estudiantes (Echeita, 2012). La *transformalidad* significa tener la capacidad de adaptarse a la situación de cada uno y poder realizar un aprendizaje recíproco docente-estudiante para alcanzar sus objetivos.

Echeita (2012) hace referencia a cuatro valores nucleares con los que debe contar el docente para apoyar su práctica y mejorar el manejo de la diversidad, estos son: encontrar fortalezas en la diversidad, tener altas expectativas de sus estudiantes, trabajar en equipo multidisciplinario y mantener una formación continua.

Así como se requieren de valores para trabajar la inclusión, también existen áreas de competencia que aportan a la atención de la diversidad como: manejar la flexibilidad del contenido de clases, dominar la dinámica grupal, tener creatividad para presentar estímulos

de interés, dinamicidad de las actividades y fomentar la resolución de problemas, de modo que fortalezca las capacidades y potencialidades de todos sus estudiantes (ONU, 2016).

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los docentes que realizan inclusión es la flexibilidad del currículo, por lo que se requiere de la participación de ellos en las actualizaciones y transformaciones del mismo, a causa de su interacción con el alumnado y conocimiento del contexto, que permite construir una noción clara de la funcionalidad de los aprendizajes y aplicabilidad de las propuestas. Dando como resultado un currículo integral con aprendizajes significativos, aplicado a la diversidad, que no genere frustraciones ni al docente ni al estudiante (Molina, 2012).

Las modificaciones no deben realizarse solo en el currículo sino también en la implementación del mismo, es decir, modificar la dinámica de la clase y las estrategias que usa el docente para impartir la enseñanza. La capacidad de liderazgo en el manejo de la clase y la interacción grupal en trabajos colaborativos, permiten mejorar el manejo de conflictos, resolución de problemas y la autodeterminación (Batanero, 2013). El salón de clases es necesario transformarlo en un ambiente que represente una convivencia diaria basada en amor, respeto, calidez, acompañamiento, comprensión, solidaridad y amistad (López, 2012), puesto que de la convivencia nacen el aprecio y cariño, al ver al estudiante con discapacidad como parte de su mundo se crean expectativas o ideales sobre esa persona, en las que comienzan a ver sus potencialidades y lo que se requiere hacer para alcanzarlas, por medio del vínculo que se forma entre docente-estudiante (Ávila y Martínez, 2013).

Las prácticas aplicadas en el salón están relacionadas a la actitud del docente frente a la inclusión, como un condicionamiento generado de las expectativas del docente frente a su clase, dando un resultado parecido al del efecto Pigmalión en el que se cumplieron sus expectativas negativas sobre el alumnado (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Por eso Echeita (2012) recalca la necesidad de empatía y conexión del docente para comprender las

diversas situaciones que enfrentan sus estudiantes y observarlos de forma positiva, de este modo pueden generar expectativas altas pero reales.

La actitud frente a la inclusión también está condicionada por factores externos al salón como: la infraestructura de la institución, los recursos didácticos con los que cuentan, el personal especializado, la experiencia de los docentes y el nivel de educación en el que se aplica la inclusión, ya que a medida que se eleva el nivel académico, las exigencias del currículo aumentan y las adaptaciones se vuelven más difíciles de realizar (González, Medina y Domínguez, 2016).

La mayor barrera que enfrenta la inclusión de las personas con discapacidad es la concepción de discapacidad como problema del sujeto y no como las barreras que propone el entorno (Ávila y Martínez, 2013). Estas barreras también se pueden definir como discapacidad social, a partir de la falta de oportunidades que el entorno le brinda, lo que genera exclusión y desigualdad (López, 2012).

La formación también se convierte en uno de los factores que condiciona la respuesta de los docentes frente a la inclusión, desde el hecho de que en su formación inicial aprendan estrategias para manejar la diversidad y formación continua (Romero, 2015). Si no se siente preparado para atender la diversidad, pondrá resistencia ante la misma, lo que genera exclusión y segregación; pero si se sensibiliza a este docente, se abre una puerta de comunicación en la que se aleja de su rechazo a la diversidad y conecta con sus estudiantes, inclusive puede llegar a brindar un trato diferencial al estudiante que lo requiere (Ávila y Martínez, 2013).

Experiencias docentes sobre emociones y sentimientos involucrados en la inclusión educativa

Las emociones son las respuestas inmediatas del ser humano frente a una situación específica, mientras que los sentimientos son los que se relacionan con los estados de ánimo que pueden tener una temporalidad pasajera o duradera (RAE, 2014).

Los docentes experimentan emociones como miedo frente al desconocimiento y falta de experiencia sobre la atención a la discapacidad, Esto genera incertidumbre sobre las expectativas de los estudiantes que presentan discapacidad dentro del salón ordinario (Ávila y Martínez, 2013).

El conjunto de emociones al que se exponen los docentes dentro de su labor, pueden generar estrés emocional o el término conocido como *burning out*, “fenómeno caracterizado por cansancio físico, pérdida de motivación, desgaste emocional, resistencia, bajos niveles de tolerancia y compromiso” (Freudenberger, 1974, citado en Ilaja y Reyes, 2016). Estos síntomas muchos docentes los experimentan a partir de la aceptación del desafío de la inclusión dentro de su salón, como causa de las expectativas y tensiones relacionadas con la interacción entre las demandas del entorno (Cárdenas, Méndez y González, 2014).

Aparte del trabajo de horas clase que tiene el docente, se encuentra el trabajo complementario en el que se realizan las planificaciones y lo que las normativas, como la LOEI (2011), solicitan para la atención a la diversidad, tales como: programas de tutorías, informes individuales, planes de apoyos individualizados, adaptaciones curriculares y elaboración de material didáctico.

Existe relación entre el agotamiento emocional y los factores como la sobrecarga de trabajo, falta de apoyo de la institución y exceso de estudiantes (Peñalva, López y González, 2017). Esto genera conflictos internos en la búsqueda de la calidad educativa, porque se

solicitan resultados y atención a todos por igual y, como no se alcanza, le crea frustración al docente de no poder responder a los parámetros de excelencia y equidad.

Es necesario desarrollar la inteligencia emocional de los docentes para afrontar las diversas situaciones que presenta la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de los salones de clases regulares, comprendiendo que cada docente vive los procesos de inclusión de forma subjetiva, porque está definido por las experiencias previas, la influencia del contexto y desarrollo personal (Ilaja y Reyes, 2016).

El proceso de inclusión representa un desafío para los docentes que la aplican, por lo que la ONU (2016) recomienda asistir a grupos de apoyo en espacios comunes en los que puedan compartir experiencias, recursos e información para comprender mejor la discapacidad y cómo afrontarla dentro del salón. Las redes de apoyo son necesarias para expresarse en un ambiente cálido, libre de juicios donde se encuentran con otras personas que viven lo mismo. Esto genera soporte y acompañamiento emocional como respuesta al desafío de la inclusión y los retos que representa diariamente, como el cuestionamiento de su práctica, disminución de su autoestima y frustraciones que genera la labor (Batanero, 2013).

Las emociones influyen en el bienestar psicológico de la persona, porque permiten exteriorizar las respuestas que experimentan frente a las diversas situaciones y esto el docente lo expone en su práctica profesional. Si la persona no se encuentra en total dominio de sus emociones, las emociones negativas aumentan y generan una visión errónea de la realidad, compuesta por los prejuicios de sus experiencias previas (Peñalva, López y González, 2017). Por este motivo, el equilibrio emocional es un requerimiento en la profesión docente, ya que las situaciones diarias de la inclusión pueden conllevar diferentes efectos, que influyen en su autoestima, su práctica dentro del salón y la capacidad de adaptabilidad, puesto que si enfrenta una visión pesimista, se resigna ante las situaciones y las deja transcurrir en su propio curso, evitando el problema y sin generar cambios.

Para responder a la inclusión es necesario formar un vínculo docente-estudiante que implica conocer a sus alumnos, organizar sus estrategias y clases, también el prepararse continuamente por voluntad propia, asumir la responsabilidad de los alumnos que están bajo su tutoría y participar en conjunto con la comunidad educativa para crear cambios permanentes en cuanto a reconocer la inclusión (Martínez, 2016).

Experiencias docentes sobre el efecto de la inclusión educativa en el estado de salud

Las emociones influyen en el estado de salud, entendiendo este como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1948). A nivel psicológico implica sentirse satisfecho en todos los niveles expuestos, ya que al alcanzar ese equilibrio se maneja una funcionalidad adaptativa que influye en los rasgos de la personalidad y el comportamiento. Sin embargo, la salud es un estado fluctuante, porque se enfrenta a las modificaciones constantes de la dinamicidad del entorno (Oblitas, 2017).

La docencia es considerada una de las profesiones que requiere de sacrificio como “Trabajar en condiciones inadecuadas [...] dispuesto a aceptar aquel que decidía optar por la docencia. Disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, han sido y son asumidas como las inevitables *marcas* de la profesión contra las cuales no hay nada que hacer” (Unicef, 2005). Un conjunto de consecuencias que forman parte de la labor diaria. El mayor impacto de estas enfermedades se encuentran a nivel óseo-muscular, la voz y la salud mental (Alemañy, 2009).

Las dificultades a nivel psicológico se presentan como estrés, que influye de forma directa al nivel físico, ocasionando una enfermedad, porque el cerebro para protegerse de las amenazas que presenta el entorno genera adrenalina y cortisol, hormonas que se encargan de activar las reacciones y defenderse. Sin embargo, la exposición prolongada puede causar

enfermedades severas a nivel cardiológico, digestivo e inmunológico (Morris y Mastio, 2009).

“La salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida (...) y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (OMS, 2013). Aunque el estado de salud también está condicionado por la calidad de vida que lleve el individuo, donde se conectan todos los espacios de su vida: personal, social y laboral.

Un factor que se convierte en eje transversal de las tres instancias de la vida es la motivación y satisfacción, si la persona no las siente en las actividades que realiza diariamente, tendrá como resultado la insatisfacción que producirá estrés que conlleva dificultades a nivel psicológico, psicosomático y psicosocial (Raffo, Ruez y Chacay, 2013). Por este motivo, es necesario llevar una vida saludable a nivel físico y emocional, para responder mejor a los desafíos diarios y alcanzar una calidad de vida óptima.

Narrativas docentes

Las narrativas como método investigativo se consolidan en los años noventa, entendida como reconstrucción de vivencias de las personas investigadas. Obtiene validez a partir de un análisis y comprensión de la riqueza de los relatos, también sobre la complejidad de la misma por la subjetividad que conlleva que está determinada por el contexto en que se desarrolla (Suárez, 2014).

Las subjetividades son parte de la construcción de los relatos personales. A pesar de que son personales, las concepciones están formuladas a partir de la sociedad y cultura en la que se desarrolla el individuo, lo que permite la construcción de su identidad y percepción de los acontecimientos vividos (Sparkes y Devís, 2003). Para comprender la visión del docente sobre la inclusión es necesario basarse en sus experiencias, esas situaciones que ocurren

durante la vida que no se planean y dejan una enseñanza, porque conducen a reflexionar sobre lo sucedido (Contreras, 2016).

“La aproximación biográfico-narrativa ha probado su potencial para acrecentar el autoconocimiento docente, tanto en términos de experiencias constituyentes de la identidad, como de supuestos e ideologías de la vida profesional personal y profesional” (Yeyaide, 2013, p. 216).

La capacidad transformadora es uno de los principios de la investigación narrativa, porque no es el contenido en sí lo que produce los cambios, sino la estructura de la causalidad de las situaciones comentadas en los relatos, en las que varios participantes de la investigación pueden coincidir, pero nadie vive las situaciones de la misma forma, es ahí donde se encuentra la riqueza de la narrativa (Schöngut & Tarres, 2015).

Estos cambios responden a la reflexión del individuo mientras esquematiza sus respuestas, sin embargo, también permite una comprensión del contexto. El eje del método de narrativas es la experiencia humana, que permite recolectar información que da paso a una interacción entre el investigador y sujeto de investigación, se realiza una retroalimentación y se comprende mejor la visión de la realidad que plantea el grupo investigado. La necesidad de contextualizar adecuadamente el fenómeno a investigar es una de las características de las narrativas, para conocer el terreno de lo que se está investigando y esta tendrá un valor significativo al compartir sus realidades personales (Blanco, 2011).

La investigación narrativa tiene dos enfoques: el análisis de narraciones en el cual se analiza el relato mediante temas o categorías y el análisis narrativo que consiste en analizar los eventos para puntualizar las coincidencias que más adelante se convertirán en categorías (Schöngut & Tarres, 2015). Aunque ambos enfoques tienen el fundamento de los relatos, cambia la construcción de la investigación porque se realizan en diferente orden. En el análisis de narraciones es el investigador quien guía el proceso, mientras que en el análisis

narrativo es el sujeto investigado que comparte sus experiencias significativas bajo su propio hilo conductor.

Es el uso del lenguaje para transmitir sus experiencias el que permite contextualizar la narrativa sociocultural involucrada en la investigación, porque sus vivencias se validan con el relato del hecho o situación que merece ser contado (Alheit, 2012). A partir de ahí se realiza el análisis porque se relaciona la experiencia con la diversidad de enfoques, mediante una revisión macro de correlación experiencia-entorno, de modo que se alcance el objetivo de investigación acción (Schöngut & Tarres, 2015).

Las narrativas docentes a lo largo de los años han adquirido mayor importancia como método recolector de experiencias y generador de cambios, ya que la escuela forma parte del contexto social de los individuos. Los docentes obtienen sus experiencias de los salones de clases y es el compartir de sus vivencias y anécdotas lo que enriquece la investigación (Suárez, 2011).

Los docentes forman parte de la población juzgada constantemente por las reformas a nivel educativo y la poca respuesta que presentan frente a los cambios, de modo que el docente es el culpable de las fallas que presenta el sector, ya que es la variable ajustable para alcanzar una educación de calidad. Pero esto parte del desconocimiento de las realidades que se viven dentro del salón de clases y la desvalorización de las prácticas cotidianas (Suárez, 2014).

Pero es la vivencia de las crisis o situaciones las que plantean los desafíos con los estudiantes, porque las reformas intentan responder a la mayoría de los estudiantes, pero son las diferencias individuales de ellos las que generan conflictos al momento de aplicarlas. Es ahí donde se validan las experiencias y saberes pedagógicos, dado que el docente cuestiona su práctica y busca estrategias para responder a las necesidades de sus estudiantes, de modo

que extrapole su aprendizaje adquirido a las diferentes situaciones que se presenten en el futuro (Suárez, 2014).

Este tipo de investigación involucra a los docentes en los cambios a nivel de políticas públicas porque recogen sus experiencias significativas a nivel personal y escolar, para comprender las diferentes realidades que enfrentan desde la visión de los protagonistas que llevan a la reconstrucción de un patrimonio pedagógico para las escuelas por los *saberes del oficio*, adquiridos de sus vivencias personales e interpretaciones de las mismas.

Son estas interpretaciones propias generadas a partir de la experiencia docente la que permite transmitir lo que no fue dicho explícitamente con la finalidad de compartir con el lector la problemática que enfrentan bajo una perspectiva crítica de su contexto (Schöngut & Tarres, 2015). Para lograr llegar a la comprensión de la situación, formulando vías y procesos de cambio.

Metodología

Esta investigación es parte del Proyecto Semilleros de la Universidad Casa Grande *Inclusión socio-educativa ¿adversidad o posibilidad?: Narrativas docentes*, realizado por seis estudiantes en proceso de titulación, el mismo tema con diferentes enfoques. La investigación consistió en recolectar experiencias docentes sobre su proceso personal de incluir la discapacidad dentro de sus salones de clases regulares.

La investigación es de carácter cualitativo, porque se busca comprender la realidad desde el punto de vista de los participantes dentro de su contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La temporalidad de este trabajo es transversal, puesto que la recolección de información se realizó entre los meses de junio a octubre, en momentos determinados, sin realizar un seguimiento. Una investigación exploratoria con alcance descriptivo porque “se busca especificar las propiedades, características y los perfiles de

personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.92).

Objetivos

Objetivo general:

Comprender, a través de las narrativas que construyen los docentes, el efecto que tiene en ellos el trabajo con la inclusión de niños con discapacidad en el aspecto físico, emocional y de conocimientos; y cómo estas experiencias configuran la inclusión como posibilidad o adversidad.

Objetivos específicos:

- Describir las emociones y sentimientos que experimentan los docentes al realizar la inclusión de niños con discapacidad dentro del aula regular.
- Identificar los conocimientos que tienen los docentes para responder a la inclusión de niños con discapacidad dentro del salón de clases regular.
- Describir los efectos que los docentes le atribuyen al trabajo con niños con discapacidad dentro del aula regular.

Técnicas e instrumentos

El instrumento utilizado fue la entrevista semi-estructurada, con la cual se recolectó los datos para desarrollar las narrativas. La entrevista cualitativa como explican Hernández, Fernández y Baptista (2014) tiene la ventaja de ser flexible, se desarrolla como una

conversación en la que se intercambia información para construir los significados. Se plantearon temas y preguntas guías, pero mientras se hacía la entrevista se formulaban preguntas que surgían a partir de las experiencias compartidas por los docentes. Las narrativas consisten en recolectar información basada en experiencias personales que son relatadas con un propósito, desde la visión del sujeto investigado para realizar un aproximación y comprensión del fenómeno a investigar (Blanco, 2011).

Se analizó los datos recolectados en las entrevistas de los relatos en primera persona, a partir de los cuales se identificó características de los docentes que generó criterios para comprender los efectos de la inclusión en su vida personal a nivel emocional, de conocimientos y en su estado de salud.

Población y muestra

La investigación se llevó a cabo con cinco docentes de cuatro escuelas fiscales de la ciudad de Guayaquil, que cuentan con estudiantes con discapacidad dentro de sus salones de clases. Las escuelas que participaron de la investigación son fiscales, están ubicadas al sur-oeste de la ciudad, en sectores vulnerables y cubren los niveles de educación básica general media y superior. A continuación se describen las escuelas a las que pertenecen los docentes entrevistados:

Tabla 2: Codificación y descripción de Escuelas

Código	Descripción
Escuela 1	Escuela ubicada en el sector sur-oeste de la ciudad de Guayaquil, cuenta con un aproximado de 300 estudiantes dentro de las jornadas matutina y vespertina. Reciben estudiantes con discapacidad. El contexto que rodea a la escuela es complicado, todos los estudiantes viven en lugares vulnerables de la ciudad y cada uno se enfrenta a realidades de violencia y discriminación.

Escuela 2	Escuela ubicada en el sector sur-oeste de la ciudad de Guayaquil, cuenta con un aproximado de 250 estudiantes dentro de las jornadas matutina y vespertina. Reciben estudiantes con discapacidad. El contexto que rodea a la escuela está lleno de inseguridad, violencia y consumo de drogas, lo que genera en los estudiantes problemas de comportamiento.
Escuela 3	Escuela que ofrece jornadas vespertinas y matutinas, se encuentra ubicada al sur oeste de la ciudad de Guayaquil, en un sector considerado vulnerable por el consumo de drogas, inseguridad y violencia. Reciben estudiantes con discapacidad.
Escuela 4	Escuela ubicada al sur de la ciudad de Guayaquil cuenta con 150 estudiantes, ofrece solo jornada matutina. Reciben estudiantes con discapacidad. El contexto que rodea la escuela está caracterizado por ser un sector inseguro.

La muestra fue seleccionada bajo el criterio que los docentes a entrevistar debían atender a estudiantes con discapacidad dentro de sus salones de clases y que tuvieron apertura a participar en la investigación.

Tabla 3: Codificación y descripción de docentes participantes

Sujeto	Descripción
Docente 1	Docente femenino que lleva 14 años en la docencia. Enseña actualmente la asignatura de ciencias naturales en octavo, noveno y décimo de Educación Básica. Recibe a dos estudiantes con discapacidad intelectual y NEE.
Docente 2	Docente femenino de 38 años de edad, lleva 13 años en la docencia. Enseña la asignatura de matemáticas en noveno año de Educación Básica. En su salón tiene una estudiante con discapacidad intelectual. Tiene un hijo de tres años con crecimiento precoz, autismo y convulsiones.
Docente 3	Docente femenino de 39 años de edad, lleva 19 años en la docencia. Enseña la asignatura de sociales en los octavos años de Educación Básica. Dentro de las clases que da recibe a tres estudiantes con discapacidad.
Docente 4	Docente femenino de 51 años, lleva 22 años en la docencia. Enseña en nivel Inicial II, en su salón tiene hasta 27 estudiantes, de los cuales ha trabajado con estudiantes que presentan rasgos de discapacidad, no pueden ser diagnosticados por la edad o porque los padres no han realizado valoraciones pertinentes.
Docente 5	Docente femenino de 38 años de edad, lleva 17 años en la docencia. Enseña asignaturas variadas en séptimo año de Educación Básica. En total trabaja con 2 estudiantes con discapacidad.

Unidades y categorías de análisis

Mediante las entrevistas realizadas se obtuvieron las experiencias de los docentes participantes, las cuales se usaron para realizar las narrativas. Se revisaron situaciones y elementos que coincidieron en sus relatos para obtener las categorías de análisis.

Tabla 4: Técnicas, unidades y categorías de análisis por objetivo

Objetivo	Técnica	Unidad de análisis	Categorías
Identificar los conocimientos que tienen los docentes para responder a la inclusión de niños con discapacidad dentro del salón de clases regular	Entrevistas	Experiencias docentes	Formación inicial del docente. Formación continua. Fuentes de información.
Describir las emociones y sentimientos que experimentan los docentes al realizar la inclusión de niños con discapacidad dentro del aula regular	Entrevistas	Experiencias docentes	Primera respuesta de emociones y sentimientos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Vínculo afectivo con el estudiante. Emociones y sentimientos que los padres generan en docentes. Respuesta emocional del docente frente a los avances. Respuesta emocional del docente frente a la falta de progreso. En quien encuentra apoyo o soporte emocional cuando lo necesita.
Describir el efecto que tiene en el estado de salud el trabajar con niños con discapacidad dentro del aula regular	Entrevistas	Experiencias docentes	Agotamiento muscular. Causas de estrés. Síntomas del estrés u otras afecciones

Cronograma

Tabla 5: Cronograma de trabajo

Descripción de tareas	Jun	Jul	Agos	Sept	Oct	Nov	Dic
Reunión de equipo y definición de enfoques	X X						
Revisión bibliográfica del tema	XXX						
Elaboración de estado del arte	X X						
Revisión de primer borrador de introducción	X						
Corrección de introducción		X					
Investigaciones para marco conceptual		XX					
Primer borrador de marco conceptual		X					
Segundo borrador de marco conceptual		X					
Corrección del marco conceptual		X					
Planteamiento de objetivos de la investigación		XX					
Establecer diseño metodológico		X					
Revisión del documento: primer avance		X					
Corrección del texto: primer avance		X	X				
Primer acercamiento con los docentes		X	X				
Entrega documento de Pregrado			X				
Recolección de narrativas docentes			XXX				
Análisis de datos recolectados				X X X			
Borrador de análisis de datos				X X			
Retroalimentación de documento					X X		
Elaboración de conclusiones e informe final					XXX		
Entrega de informe final						X	
Preparación de sustentación oral						X X	
Sustentación oral							X

Resultados

A partir de los relatos compartidos por las docentes en sus narrativas, se establecieron categorías que permitieron responder a los objetivos específicos de la investigación.

Con la intención de que se entiendan mejor los resultados es importante ubicar al lector en quienes son los docentes que participaron en esta investigación, completando la información que ya se expuso en la metodología con datos sobre las docentes que se evidenciaron al hacer las narrativas:

Las docentes 2 y 3 trabajan en la misma institución en diferentes grados. La Docente 2 es profesora de matemáticas de noveno año de Educación Básica, recibe dentro de su salón una estudiante con discapacidad intelectual. Tiene un hijo con autismo al que menciona algunas veces en su narrativa. La Docente 3 es profesora de estudios sociales, además de sus funciones como maestra es tutora/dirigente de octavo año de Educación Básica. En los grados que enseña tiene tres estudiantes con discapacidad intelectual.

Las docentes 1, 5 y 4 trabajan en diferentes escuelas. La Docente 1 es profesora de ciencias naturales de octavo, noveno y décimo año de Educación Básica. Recibe dos estudiantes con discapacidad intelectual. A los 39 años ingresó a la universidad a estudiar pedagogía. La Docente 4 es la docente que tiene más experiencia laboral de las cinco profesoras entrevistadas, ella lleva 22 años enseñando en nivel Inicial. El caso más complejo que vivió fue con el estudiante con rasgos de autismo. La Docente 5 tiene título de Psicóloga Clínica, es una de las docentes más jóvenes del grupo. Trabaja en dos instituciones con diferentes rangos, en la mañana es docente de séptimo año de Educación Básica en donde tiene un joven con Síndrome de Down y por las noches es docente universitaria.

Describir las emociones y sentimientos que experimentan los docentes al realizar inclusión de niños con discapacidad dentro del salón de clases regular.

El realizar inclusión fue una experiencia nueva para las docentes que participaron en esta investigación, lo que generó en ellas una serie de respuestas emocionales las cuales están organizadas de la siguiente manera: primera respuesta frente a la inclusión, emociones y sentimientos que generan los padres, en quién encuentran apoyo emocional cuando lo necesitan, respuestas emocionales frente avances o falta de progreso y vínculo afectivo con el estudiante.

Primera respuesta de emociones y sentimientos frente a la inclusión

Las docentes experimentaron miedo, angustia, frustración, impotencia y preocupación por no saber qué hacer con el estudiante con discapacidad dentro de un salón con más de cuarenta alumnos.

La Docente 1 contó que sintió angustia, frustración e impotencia. “Me daban ganas de llorar por no saber qué hacer, me preguntaba por qué la directora me hacía esto a mí. Pero después entendí que eso fue por la falta de comprensión sobre la situación y la poca experiencia que tenía”.

La Docente 2 no sintió frustración ya que su primer trabajo fue en un colegio que realizaba inclusión y dentro del salón, a pesar de tener algunos niños con discapacidad, encontró apoyo en las terapistas con quien trabajaba en conjunto las clases. También hizo referencia a su experiencia personal: “Venir al colegio a trabajar con inclusión no hace mis días pesados, es más mi niño es especial y creo que Dios me preparó para eso”.

Para la Docente 3, su primera experiencia le generó miedo y preocupación, ella cuenta: “Desde que cambiaron las leyes y la inclusión se volvió obligatoria, sabíamos que en algún momento la UDAI nos enviaría estudiantes, pero recién hace tres años comenzaron a llegar”.

La Docente 4 sintió preocupación porque no sabía qué hacer con su estudiante. “Cuando tomé ese curso me di cuenta que él no conectaba con las actividades, se aislaba y se irritaba con mucha facilidad. Esto no pasaba con los otros niños”.

La Docente 5 en su primer día *quiso salir corriendo*, lo describió como una *experiencia traumática*: “Llegué mi primer día y vi siete niños todos sentaditos y cada uno con sus cualidades. Ese día salí corriendo, me asusté (...) al siguiente día me trajeron siete más, así que trabajé con catorce patologías distintas”.

Emociones y sentimientos que los padres generan en los docentes

Las docentes indicaron en sus narrativas que es necesario trabajar con los padres de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, el trabajo con ellos genera en las docentes emociones y sentimientos como presión, preocupación y frustración.

La Docente 1 sentía presión: “Ellos quieren que sus hijos aprendan rápido, al ritmo de los otros, pero el niño no alcanza a hacerlo. Cuando no cumples sus expectativas se van a quejar”.

La Docente 2 sentía preocupación por los padres de familia, porque observaba que sus compañeros de trabajo los hacían sentir mal y los padres recurrían a ella para que interceda por ellos en las situaciones difíciles con los otros docentes. “Sé lo que cada padre pasa y aquí muchas veces son inhumanos, porque no comprenden el sacrificio que los padres realizan”.

La Docente 3 evidencia presión y preocupación cuando dice: “El trabajar con los padres es un arma de doble filo cuando el docente no hace lo que ellos esperan van directamente a poner la denuncia en Distrito”. Ella también mencionó que es necesario trabajar con los padres y prepararlos: “Educa al padre y educarás al hijo. Tengo la política de puertas abiertas, si el padre quiere ver la clase, que entre y observe como trabajo con su hijo, así también puede trabajar en casa”.

Por esto comenta que es necesario establecer una dinámica de trabajo con los padres desde el inicio: “Se acoplan al sistema de trabajo y siempre mantienen abierta la comunicación con el docente” (Docente 3).

Pero uno de los obstáculos con los que se enfrentan los docentes es cuando el padre no reconoce que su hijo necesita ayuda:

Cuando uno observa que el niño está teniendo problemas con la materia se le recomienda al padre que lo evalúe y los padres comienzan a justificarlo *no, si mi hijo si puede, no tiene nada, es que es vago*. Al final el niño baja su rendimiento

académico y el padre se enoja, pero es cuestión de él porque se le recomendó que lo lleve a la UDAI a evaluarlo para que participe de los casos especiales y hacerle las modificaciones necesarias.

La Docente 4 siente frustración frente a los padres que no se involucran en la educación de sus hijos y no cumplen con los acuerdos:

Siempre intento llegar a un acuerdo con los padres al inicio del año, cuando le pedí a los padres de niño con rasgos autistas que le realizaran una valoración lo tomaron con tranquilidad, buscaron opiniones externas y terapias de apoyo (...) Pero ellos me trajeron el informe diagnóstico al final del año lectivo.

La docente también hizo énfasis en que los padres cuando no quieren participar buscan respaldarse con la ley: “Es necesario trabajar con materiales especiales y esto sale del bolsillo del docente, porque los padres se escudan en la ley que las escuelas no pueden pedir nada más allá de la lista de útiles entregada por Ministerio de Educación” (Docente 4).

La Docente 5 expresó preocupación porque sentía que no era suficiente solicitarle al padre que realice los refuerzos en casa y hay que enseñarles a como trabajar con su hijo: “Me preocupé por ayudar y enseñar a las mamitas a hacer el material para que puedan trabajar en la casa”.

En quien encuentra apoyo o soporte emocional cuando lo necesita

Acorde con las narrativas de los docentes el proceso de inclusión involucra muchas emociones y sentimientos para ellos, motivo por el cual requieren contar con alguien que les brinde apoyo emocional. Las docentes suelen recurrir a: sus compañeros de trabajo, a los directivos de la institución, a personas externas a la institución o a nadie.

La Docente 1 hizo la comparación entre la institución en la que laboró por diez años y su trabajo actual en el que lleva casi cuatro años. Contó que antes ella se acercaba a la

directora y a sus compañeros de forma inmediata y siempre encontraba apoyo, pero en su trabajo actual siente que no cuenta con nadie. “No existe trabajo en equipo, la directora no es cercana a los docentes y se realiza poco seguimiento de los estudiantes dentro del salón”. Ella tiene cuarenta estudiantes y dice que se le dificulta poder trabajar con todos.

La Docente 2 dice que acude al rector de su institución, ya que siente que es más considerado frente a su situación y la ayuda a resolver los problemas que presente. Ella se da cuenta que sus compañeros no trabajan en equipo, “Les falta colaboración, solidaridad y compañerismo. Se ve en ellos el querer hundir al otro en lugar de ayudarlo”.

La Docente 3 comentó que la inclusión los ha llevado a unirse como equipo y preocuparse por el otro: “Si vemos que algún compañero tiene dificultades con sus estudiantes, todo el grupo participa y comparte estrategias que les resultaron y pueden implementar en su salón”.

La Docente 4 no encontró apoyo en sus compañeros de trabajo lo que la llevó a recurrir a personas externas a la institución: “Llamé a mis amigas que trabajaban en otras instituciones y ya habían pasado por esto, ellas me orientaron sobre qué hacer con el niño y cómo tratar con los padres, que siempre es una situación delicada”.

La Docente 5 vivió un proceso con sus compañeras de trabajo que inició de modo poco favorable:

Cuando comencé la directora le pidió a las profesoras que me enseñaran a hacer el material, pero así como me daban consejo, me criticaban y era lógico porque uno no estaba preparada para hacer ese tipo de material y cometía errores (...) Después comenzamos a tolerarnos, hasta conocernos y nos apoyábamos con el material. La directora ayudó a que ganáramos voluntad para salir adelante y juntas trabajar mejor.

Respuesta emocional del docente frente a los avances del estudiante

Las docentes expresaron emociones positivas como alegría, orgullo y satisfacción respecto a los avances de su estudiante. A continuación, se muestran las experiencias de las docentes.

La Docente 1 contó lo que tenía que hacer para que el niño con discapacidad pudiera ser incluido en el aula regular:

A veces me tocaba hacer hasta siete exámenes por curso, si observaba que el niño puede dar más le exijo más y siento alegría cada vez que veo avances (...) Alegría porque sé que aquellos alumnos que pasaron dificultades por su condición, ahora se encuentran bien, algunos han salido en revistas, otros tienen trabajos y en general que se han realizado como personas independientes.

La Docente 2 identificó los sentimientos que se pueden englobar como orgullo por el trabajo de su estudiante: “La niña es quién lleva el mejor cuaderno de la clase y le digo al salón que se den cuenta que ella sin tener la misma capacidad de ellos presenta un cuaderno al día, ordenado y limpio”.

La Docente 3 narró que: “Se motiva a participar de la clase. Cuando son exposiciones reduzco la información que tienen que exponer. Es maravilloso observar que se puede expresar frente a sus compañeros y estos le prestan atención dándole el respeto que se merece”. La docente también contó sobre una estudiante que se había graduado:

Uno siente alegría y satisfacción al ver los logros que los chicos alcanzan, el otro día me encontré en la calle con una niña que tuvo muchos problemas en la parte intelectual, se logró graduar el año pasado. Ahora entró a la carrera de enfermería y ya sabe hasta poner sueros. No hay duda que uno se siente feliz porque ellos avanzan en su vida personal.

La Docente 4 dijo: “La inclusión me ha costado tiempo, pero la felicidad al ver avances de todo el trabajo que se ha realizado, hace que uno como maestra se sienta gratificada”.

La Docente 5, compartió sus sentimientos cuando el estudiante muestra algún avance: También te sientes ilusionado cuando logras algo y ese niño te ha costado muchísimo y al menos yo soy de las personas que llego a la noche pensando en mi cabeza mañana voy a hacer tal actividad (...) Sus logros, son tus logros... es bonito, satisfactorio y te motiva a seguir siempre adelante.

Respuesta emocional del docente frente a la falta de progreso del estudiante

La mayoría de las docentes experimenta frustración y preocupación cuando no observan progresos.

La Docente 1, expresó:

No sé si sean así todos los profesores de matemáticas, pero al dar clases yo me cegaba y quería que aprendan (...) Tuve que comprender que la única forma de no angustiarme, ni desesperarme, era ir al ritmo de ellos. Me tocó buscar algo con lo que el estudiante funcionara.

La Docente 2, que es profesora de matemáticas no siente frustración o preocupación porque su estudiante siempre está al día con la materia:

La mamá de la niña de mi salón es profesora de matemáticas y la apoya en todas las clases (...) A inicio del año revisé con ella el plan de estudios por lo que siempre está al día con sus compañeros y cuando falta por consulta médica la niña siempre se acerca preocupada porque va a perder la clase, yo le digo que no se preocupe que después la ayudo para que se ponga al día porque primero es su salud y ella siempre

me responde con una sonrisa en su cara diciendo que no me preocupe porque ya le pidió a su mamá que le explique y avanzó hasta el siguiente tema.

Docente 3:

Cuando el niño baja el rendimiento escolar, siento preocupación y frustración porque el padre quiere que su hijo avance y cuando baja su rendimiento se convierte en culpa del profesor, por lo tanto presenta denuncia al distrito porque no se siente conforme.

La Docente 4 contó que sintió frustración porque la situación no podía mejorarla dentro del salón:

Los padres en casa no tenían una estructura o rutina. En ocasiones el niño asistía a clases dos o tres veces por semana y eso hacía que retrocediera lo que se había avanzado (...) Siempre tenía la esperanza de que los padres cumplieran, así que yo preparaba mi clase con ilusión y me sentía frustrada cuando él no asistía.

Pero también se evidenciaron sentimientos de preocupación por su estudiante: “Todo el proceso fue un constante ensayo-error, si observaba que la estrategia funcionaba la repetía, sino buscaba una nueva estrategia” (Docente, 4).

La Docente 5, siente preocupación. Explicó que el ser maestro es un trabajo que no se acaba cuando pasan las ocho horas. “Me llevo la preocupación a la casa y paso pensando en qué es lo que le cuesta tanto para poder ayudarlo”.

También contó que siente frustración cuando el estudiante retrocede y esto es parte de la vivencia del docente que ha trabajado con inclusión:

Cuando escucho que hablan tan a la ligera de la inclusión pienso sobre aquellos que no han vivido lo que uno ha vivido, no ha llorado al saber que le enseñaste hoy día y mañana se olvide; no sabe de la frustración de no saber cómo llegar a ese niño y no te sientes preparada, siendo preparada, para transmitir lo que quieres transmitir (Docente 5).

Vínculo afectivo con el estudiante con discapacidad

Las docentes coincidieron que para poder trabajar con el estudiante es necesario conocerlo como persona e identificar el contexto que lo rodea. Las docentes mencionaron que conocer al estudiante era una estrategia para crear un ambiente de confianza y seguridad. Las docentes 1 y 2 indicaron que la formación del vínculo docente-estudiante es una de las condiciones que permite que el estudiante *aprenda mejor*.

La Docente 1 contó: “Para saber con qué trabajar, hay que saber qué les gusta, de qué manera aprenden mejor, para de esta forma poder ir al ritmo de ellos”.

Docente 3:

Modifico la materia, la simplifico para todos, así que al trabajar adaptaciones, envío menos tarea y conozco los límites de cada estudiante para poder exigirle un poco más (...) Los niños se acostumbran al trabajo, pero es el estudiante el que da la pauta hasta donde se puede avanzar (...) Por ejemplo tuve un niño con discapacidad intelectual que se cansaba fácilmente en trabajos y lecciones cuando terminaba le pedía que las revisara y le preguntaba si tal vez podría contestar una más, él respondía que sí y la completaba, repetía el mismo proceso hasta que me diga no más, entonces aceptaba su decisión, porque había superado su límite.

Docente 4:

Realicé adaptaciones como reducirle la jornada para darle prioridad al trabajo individual (...) Trabajé actividades de forma integral, concentrando mi atención en el área afectiva para conectar con él y reducir la agresividad con sus compañeros. Cuando formé una conexión, él se mantuvo en su espacio de trabajo y poco a poco fue participando de las actividades al ritmo de él y manteniéndose casi toda la jornada.

La mayoría de las docentes experimentaron sentimientos de cariño y confianza hacia su estudiante:

Docente 1: “Uno les coge cariño y siempre dejan una marca. Tuve dos estudiantes que recuerdo bastante una niña con síndrome de Down y una niña con discapacidad auditiva, con ellas fue duro el trabajo”.

Docente 2: “Porque son amorosos, cariñosos, dedicados, a pesar de sus dificultades son más entregados, son mejores que los niños normales.

La Docente 3 no expresó ningún sentimiento, pero al hablar de sus estudiantes mencionó que tenía altas expectativas. “Quiero que ellos no se queden solo con su bachillerato, sino que puedan estudiar alguna carrera técnica para que puedan desenvolverse en el mundo de forma independiente”.

La Docente 4 tampoco expresó ningún sentimiento, pero cuando contó sobre la conexión con su estudiante, se observó emoción en su rostro. “El rechazaba todo contacto por lo que trabajé en generar vínculo y que sienta seguridad conmigo”.

Docente 5:

A veces los niños especiales tienen tantos problemas personales que también te llegan a ti y no los puedes separar porque eres parte de ese entorno y en realidad sientes afecto, porque en realidad quieras o no terminamos sintiendo un afecto especial por esos niños. A pesar de que dices que no hay que sobreprotegerlos, los proteges del entorno normal, para que no los lastimen, los incluyen en alguna cosa, para que lo tomen en cuenta y a veces te peleas con otros docentes por el estudiante. Así es la vida del docente en una inclusión, cuando tomas conciencia que ese niño depende de ti en esa institución.

Identificar los conocimientos que tienen los docentes para responder a la inclusión de niños con discapacidad dentro del salón de clases regular.

En este apartado se ha ordenado la información obtenida a partir de los docentes de la siguiente manera: primero se consideró su formación inicial, luego lo que ellos hicieron para continuar aprendiendo y se identificaron las fuentes de donde obtuvieron información.

Formación inicial docente

Las cinco maestras entrevistadas iniciaron su experiencia en la docencia como su segunda opción. Su formación inicial no comenzó en pedagogía, sino en otras áreas como medicina, finanzas y turismo. Cada profesora tiene una historia diferente de su primer acercamiento a la docencia.

La Docente 1 no quería ser maestra, quería estudiar terapia física pero la carrera era muy cara, por lo que su familia la motivó a seguir una carrera que le permitiese trabajar y estudiar.

Terminé mi primer año de administración, pero lo dejé. Después de veinte años regresé a la universidad, tenía 39 años cuando entré al pedagógico. Se me hizo difícil, yo no tenía habilidad para las manualidades. No fue fácil pero aprendí a realizar materiales, ahí aprendí a como sujetar una tijera. Yo ya sabía que me gustaba enseñar, porque les di clases a unos niños de la Iglesia, entonces sabía lo que quería. Ahora como exigen la licenciatura y yo me había graduado con título técnico, me encuentro terminando la licenciatura de Educación Básica. Estudio los fines de semana y en el último semestre de la carrera.

Docente 2:

Ya estaba incorporada de docente y a la larga lo que es para ti, es para ti. No quise ser docente hasta que llegué al salón de clases (...) Vengo de una familia llena de docentes, inclusive algunos ya se jubilaron, desde pequeña tuve ejemplos de lo que era ser maestro y preferí irme por las ramas de financiero o sistemas, pero después de trabajar un tiempo me retiré y fui a estudiar docencia.

Docente 3:

Desde niña quise ser maestra, jugaba a serlo y cuando crecí me interesé por el turismo, así que fui a la FACSO pero ya no habían cupos, por lo que ingresé en la carrera de educación que estaba ahí mismo (...) Para mí ser docente es dar más de lo que uno puede, dar y demostrar todo lo que yo sé y puedo hacer.

La Docente 4, comenzó su vida en la docencia de forma empírica, luego ingresó a estudiar la carrera de educación:

Siempre me gustaron los niños, pero nunca imaginé convertirme en profesora, quería ser farmacéutica, la carrera era muy cara a uno le pedían todos los materiales, por lo que me retiré en segundo año. Después me casé y tuve mi primera hija, necesitaba un trabajo que me permitiese criarla, así que entré a trabajar a una guardería. Comencé como maestra de forma empírica, guiándome por el sentido común de como son los niños. En el año 2000 me gradué de parvularia y luego saqué mi licenciatura en Educación Básica, porque eso me permitiría trabajar también con otras edades.

La Docente 5, comenzó a trabajar con niños ayudando en vacaciones mientras estudiaba en el colegio, más adelante se graduó de Psicóloga Clínica y un acontecimiento familiar la encaminó a la docencia:

Comencé a los 14 años dando clase en un vacacional con cincuenta niños, trabajé ahí cada año hasta que me gradué. Yo dije *no quiero ser docente*. Quería ser odontóloga pero no tenía los recursos para seguir la carrera, mi hermano me matriculó en química y a mí no me

gustaba, entonces decidí cambiarme a psicología. Me gradué a los 21 años y vine a Guayaquil para hacer mi doctorado en Psicología Educativa.

Mi tía se enfermó y la llevé al Hospital del Seguro, en su proceso de rehabilitación recibió terapias con una fonoaudióloga, ella me enseñaba los ejercicios para que yo pueda realizarle en casa, después de un tiempo y conversar, me ofreció trabajo en su centro y acepté. Así fue como me convertí en docente.

Formación continua

Para completar su formación las docentes entrevistadas buscaron ampliar sus conocimientos investigando, es decir de manera autodidacta, además de recibir capacitaciones en las instituciones donde trabajan y talleres o capacitaciones del Distrito.

Las docentes coincidieron en que tuvieron que aprender de forma autodidacta. Por ejemplo la Docente 1 indicó: “Uno se tiene que preparar y aprender, buscar recursos, buscar lo que sea. El profesor no puede quedarse y decir no sé”. Después de investigar ella comprendió que necesitaba trabajar con diferentes materiales, lo que la llevó a buscar dentro de su institución:

Aprendí que se debe comenzar explorando el medio por medio del material concreto para generar un aprendizaje significativo (...) Me ayudó mucho el hecho de que la escuela recibió donaciones de materiales y libros para trabajar matemáticas, entonces pude hacer uso de los materiales existentes y mandar a hacer otros materiales que me podían ayudar a trabajar con mis estudiantes (Docente 1).

El primer trabajo de la Docente 2 fue en una institución inclusiva en donde la prepararon para trabajar con estudiantes con discapacidad:

Mi primer trabajo fue en un colegio privado que realizaba inclusión de estudiantes con discapacidad, en el colegio se encargaron de capacitar a todos los docentes en

formas de trabajo que podíamos usar dentro del salón y también contábamos con las terapistas, de acuerdo a la necesidad de cada niño.

Actualmente ella participa de los cursos que ofrece el Ministerio de Educación en la página MeCapacito. “Este año me tocó hacer la PROMO 11 de actualización curricular, que se dividió en módulos de potenciación, pedagogía, psicología y gramática” (Docente 2).

La Docente 3, no encontró apoyo en su institución, ni de parte del Distrito. “Es cuestión del maestro prepararse y ver lo que hace con sus alumnos”. También comentó que entre las competencias del DECE de su escuela se encuentra el realizar las capacitaciones a los docentes, pero que las capacitaciones que han realizado no cubrieron sus necesidades. “Estas siempre son sobre las leyes de educación y cómo evitar las denuncias. Pero nunca nos dan estrategias o modos de trabajo, de forma que nos toca prepararnos por cuenta propia”.

La Docente 4, tampoco encontró apoyo en su institución: “No tenía apoyo de la institución, ni del departamento de psicología o de mis compañeros de trabajo, por lo que me puse a investigar por mi cuenta”, afirma. Actualmente ella participa de los círculos de estudios del INEVAL. “Trabajamos en conjunto con ellos para evaluar a los niños desde nivel inicial y responder a sus necesidades mientras continúan su educación” (Docente 4). Comentó que la información que le han brindado hasta ahora va dirigida a detección temprana de NEE.

La Docente 5, contó que cuando la directora le ofreció el trabajo de docente, le aseguró que la iba a capacitar para poder trabajar en el salón, por lo que formaron un grupo de estudio. “La directora se encargó de que mis compañeras me enseñen estrategias y materiales que podía usar con los chicos, ellas trabajan en un colegio inclusivo en la mañana por lo que venían con nuevas ideas para que podamos usar”.

Fuentes de información

La mayoría de las docentes buscaron ampliar sus conocimientos investigando en internet, siguiendo cursos, se apoyaron en libros y preguntando a otros docentes.

Las docentes comentaron la facilidad de acceso a la información, por ejemplo:

La Docente 1, compartió su experiencia obtenida al buscar información en internet, la cual resultó productivo para su salón de clases porque sus estudiantes se mantuvieron interesados en la materia, trabajaron en equipo y realizaron actividades vivenciales:

Como doy ciencias naturales estaba en la unidad de los sistemas del cuerpo humano, entonces, busqué actividades que ellos puedan realizar en grupo y les permita retener la información. Hicimos el experimento del funcionamiento del aparato respiratorio, creamos los pulmones usando botellas de plástico y globos. Fue una experiencia divertida para ellos porque todos participaron y llevaron sus pulmones a casa.

La Docente 2, realiza cursos en internet porque le ofrece la facilidad de realizarlo a su ritmo y organizar sus responsabilidades:

Me gusta capacitarme continuamente, hacerlo online me permite manejar mejor mi tiempo y puedo hacerlo en las madrugadas mientras mi hijo duerme (...) Tengo mi maestría en sistemas y estoy camino a mi doctorado. Uno tiene que buscar información por uno y por sus chicos, me gusta realizar cursos online y actualmente estoy en uno del SECAP que se llama formador de formadores.

La Docente 3, mencionó la intuición y el ingenio como estrategia básica para trabajar con la inclusión. “Es necesario usar el *Ingenio Maestro*”, mientras decía esto se señalaba a sí misma con emoción. “Como doy sociales, busco la forma de simplificarles la materia, trabajar mediante cuadros y resúmenes. Me he dado cuenta de que eso beneficia a todos, responden bien y están motivados”.

La Docente 4, buscó apoyo en sus amigas para saber cómo tratar con los padres, “Porque si los padres se ponen a la defensiva cuando uno les pide que refuercen en casa, se ponen peor cuando se les dice que su niño necesita una valoración”.

La Docente 5, comentó que cuando comenzó a enseñar no existía la misma facilidad de acceso a la tecnología como ahora. “Teníamos que hacer matrices y patrones, buscar en libros para de ahí hacer el material (...) El internet te da mucho material, te suben material interactivo”.

Describir el efecto que tiene en la salud del docente el trabajar con niños con discapacidad dentro del salón de clases regular.

A partir de la información compartida por las docentes se pudo identificar en sus narrativas ciertos efectos de la labor en su salud, tales como: agotamiento muscular, estrés y otras afecciones.

Las docentes identificaron que no se trata del trabajo específico con el estudiante con discapacidad lo que puede tener efecto en su salud, sino el trabajo con todos los estudiantes en el aula.

Docente 2: “A menos que el niño tenga algo físico que involucre moverse más, pero para eso se necesita una escuela apta para recibirlos”

Docente 3:

Un salón con 45 estudiantes con una estudiante especial, al trabajar las clases incluso podía llegar a olvidarme que ella estaba ahí, porque uno simplemente avanza, avanza, avanza con el contenido de la materia, hasta que me doy cuenta que no pensé en ella, entonces regresaba a su banca para ver hasta donde se había quedado para trabajar individualmente, pero mientras lo hacía los demás chicos comenzaban a molestarse unos a otros, se inquietaban, salían del salón, hacían escándalo. Entonces no se

acoplaban ellos, no podía avanzar con ella y todo hacía que el aprendizaje sea más dificultoso (...) En general es prácticamente lo mismo, por ejemplo al niño más inquieto tienes que tenerle cuidado de que no haga alguna diablura y se rompa la cabeza. Por eso en el salón toca alzar la voz y ponerme firme (...) He visitado este año el hospital muchas más veces que en los años anteriores, cuando tengo mucha tensión me comienza a doler la cabeza y es algo insoportable, también como se bajan las defensas los chicos a uno le pasan las gripes.

Docente 5:

Con los niños normales levantas más el tono de voz que con el niño de inclusión, porque como los docentes no sabemos utilizar el diafragma nos duelen las cuerdas vocales y eso depende mucho de cómo manejes la disciplina dentro de tu salón. Pero la inclusión no te afecta la salud a menos que el niño de inclusión sufra de alguna alergia o algo, tengas bajas las defensas y eso te pueda afectar.

La Docente 4, sintió efectos en su salud a nivel de agotamiento muscular, pero esto está relacionado al nivel en el que enseña:

Me siento a gusto con los niños, pero con el paso del tiempo no tengo la misma energía que antes, tengo 51 años. Enseñar en Inicial exige un mayor trajín, porque si el niño corre, tú corres, si se sienta, te sientas y así lo acompañas en lo que él hace.

Observo como esto ahora me afecta a nivel de que me duelen demasiado las rodillas y lo pies. El doctor me diagnosticó desgaste óseo por la edad y el exceso de actividad.

Las docentes identificaron el estrés como efecto del trabajo con inclusión, pero no está relacionado al estudiante con discapacidad en salón de clases sino por las exigencias de los padres y del Distrito que realiza constantemente supervisiones, auditorías y solicita informes:

Docente 1:

Ahora estoy tranquila porque completé todos los informes y formatos solicitados por el Distrito, pero no podía dormir de la preocupación y si dormía, dormía muy mal, despertando a cada rato. También sufrí de gastritis y me quería dar esa psoriasis, lo que realmente me estresaba era el miedo de no poder completar y entregar todo antes de la auditoría.

Docente 2:

A cada rato nos envían supervisores, auditores, revisiones, siempre salen con algo nuevo. Piden clases demostrativas o nos interrumpen las clases y no nos permiten desempeñarnos como docentes (...) Además tenemos que llenar una serie de papeleo por cada estudiante que siento que tengo un trabajo de oficina.

La Docente 3 comentó que los padres culpan al docente cuando los estudiantes bajan el rendimiento y el primer mecanismo al que recurren es acercarse al Distrito a poner la denuncia:

Los padres se saben el mecanismo para realizar denuncias de memoria, como una cancioncita y tienen al docente con miedo, porque dicen que el estudiante y padre de familia siempre tienen la razón. En distrito dan oídos a esas denuncias y a nosotros nos afecta bastante (...) Uno siente la presión de estar bajo la mira del padre, porque están pendientes de cualquier mínimo error que uno comete para presentar su reclamo.

También hizo referencia a la información por estudiante que solicita el Distrito y la falta de tiempo para realizar los pedidos:

Tenemos una cantidad de papeleo como los DIAC (Documento Individual de Adaptaciones Curriculares), las planificaciones diarias, los informes de avances, nos tienen presionados porque es mucho que llenar y requiere un tiempo que no podemos hacerlo dentro de las horas de trabajo porque estamos con nuestros estudiantes (Docente 3).

Para la Docente 4, el estrés que siente está relacionado al tiempo que debe ocupar para los círculos de estudio exigidos por el Distrito, en ocasiones se quedan las ocho horas laborables o asisten en días sábados. “Uno tiene cosas que hacer, en mi caso tengo que atender a mis nietas, por lo que quedarme más tiempo se convierte en un factor de estrés porque estoy preocupada por ellas”.

La Docente 5, comentó que la inclusión genera estrés a nivel emocional:

Lo único que si genera en la parte emocional es un poco de estrés porque no te sientes apto para trabajar y que este no responde como tu aspiras, pero eso es hasta que ya le tomas el ritmo y pasa (...) Es hasta que te acoplas a la realidad, pero te llevas todo lo que estás viviendo a la casa y eso que no tengo esposo, porque sino imagínate ya me hubiera botado. Porque te quedas más tiempo en la institución tratando de hacer material, pensando ¿con qué terapeuta lo coloco? ¿cuál es el programa más apto?. Te absorbe bastante, pero cuando te vas adecuando al día ya alcanzas a separar la casa de la vida personal.

Discusión de resultados

Las docentes investigadas se mostraron abiertas a compartir sus experiencias, expresaron sus emociones y los cambios que han tenido en sus vidas desde que comenzaron a realizar inclusión. También reflexionaron sobre los factores que favorecen la inclusión, tanto a nivel personal, como institucional mientras contaban sus vivencias.

Para las docentes, el convertirse en maestras fue su segunda opción y cada una llegó al aula de clases con su propia historia, teniendo en común el gusto por enseñar. Dos docentes estudiaron la carrera de educación antes de convertirse en maestras. Las docentes 2 y 4 entraron a estudiar la carrera en su vida adulta, cuando ya se encontraban trabajando y la

Docente 5 se graduó de psicóloga clínica, pero tiene una maestría relacionada al área de educación.

La inclusión de niños con discapacidad dentro del salón de clases regular marcó un hito en la vida de las docentes, porque su primer acercamiento a esta nueva situación estuvo condicionada por el miedo a lo desconocido, incertidumbre al no saber cómo trabajar con este estudiante que sale de la norma, impotencia por su falta de experiencia y preocupación por lo que pasaría después (Ávila y Martínez, 2013).

Las docentes que trabajaron en escuelas inclusivas o especializadas al inicio de su vida profesional, tuvieron la ventaja de que las capacitaran en las instituciones, esto las llevó a adquirir estrategias y experiencias que continuaron aplicando a lo largo de su vida laboral; al contrario de las otras docentes que participaron de la investigación que no habían tenido acercamiento a la condición de la discapacidad ni formación previa para atenderla.

La preparación y formación docente repercute en los procesos de aceptación y sensibilización frente a la discapacidad, es por esto que se requiere modificar las malla de formación universitaria para brindarles a las docentes metodologías de trabajo funcionales que tengan como enfoque la inclusión (Pinto, 2016).

La formación inicial de la mayoría de las docentes es de educación, sin embargo, ellas mencionaron que ninguna materia que recibieron en la universidad las preparó para responder a la diversidad, porque la base de su formación fue la enseñanza tradicional que homogeneizaba a los estudiantes, como mencionó la Docente 1: “Uno piensa cuando se gradúa que todos los niños son perfectos, se quedan sentaditos y tienen un coeficiente alto”.

La Docente 3 comentó que le enseñaron la educación tradicional, donde todos los estudiantes son iguales, mientras que para la Docente 5, quien se graduó de psicología su primer día de trabajo fue una sorpresa: “Ni siquiera sabía que habían especiales, en la universidad no me dijeron nada de eso. Fue en mi primer día de trabajo que me tuve que

enfrentar a eso”. En cambio, la Docente 4, recalcó que en su formación si recibió información sobre las NEE, pero esta no estaba dirigida a enseñar dentro del salón de clases: “Me dieron herramientas para observar ciertas situaciones, ver si pasaba algo con el niño y poder aconsejar al padre de familia, remitiéndolo a un especialista sobre el tema”.

La necesidad de responder a la diversidad llevó a las docentes a buscar información y continuar preparándose por voluntad propia. Como cuenta la Docente 1: “Uno se tiene que preparar y aprender, buscar recursos, buscar lo que sea. El profesor no puede quedarse y decir no sé”. Las docentes consideran que en las instituciones que laboran actualmente no las han preparado para trabajar con inclusión y tampoco encontraron soporte en el DECE. No obstante, el apoyo de sus compañeros docentes ha sido significativo, ya que ellos les brindan estrategias para trabajar con los estudiantes, las cuales han aprendido a través de la experiencia. Como contó la Docente 4: “Llamé a mis amigas que trabajaban en otras instituciones y ya habían pasado por esto, ellas me orientaron sobre qué hacer con el niño y cómo tratar con los padres, que siempre es una situación delicada”.

El hecho de que las docentes no se sentían preparadas para enfrentar la inclusión, se reflejó en sus narrativas porque pusieron resistencia al inicio frente al estudiante con discapacidad y esto daba lugar a ser excluyentes de manera inconsciente (Romero, 2015). Como la Docente 3, que por la presión de tener los cuarenta estudiantes dentro del salón y avanzar la clase, se olvidaba de la estudiante con Síndrome de Down.

La Docente 2, de acuerdo a lo que vive en la institución donde labora expresó que a los docentes que tienen título en educación les resulta menos complicado realizar inclusión y observa que sus compañeros que tienen carreras como ingenieros o arquitectos, trabajan de manera diferente. “Esto los lleva a realizar un trabajo mecánico en el que quieren que sus estudiantes sean todos iguales, el que trabaja bien, en buena hora y el que no lo hace no

importa”; sin embargo, la Docente 5, graduada de psicología, tiene la convicción de que la formación inicial no es importante porque es necesario conocer un poco de varias carreras:

No necesitas ser pedagoga terapeuta para realizar adaptaciones a un niño de inclusión, psicóloga para saber qué le pasa, ni ser educadora especial para poder tenerlo dentro de un salón de clases y seguramente no necesitas un título para hacer cambios, lo que tienes que tener es voluntad. Siendo docente con título, habiendo recibido todas las materias no te asegura que te irá bien dentro del salón de clases (...) Entonces depende de los valores que tengas como ser humano, si tienes solidaridad, responsabilidad y ética todo va a ser posible. Todo es cuestión que el ser humano apoye a otro ser humano y lo respete.

Hay características que le permiten al docente responder mejor al desafío de la inclusión como la buena voluntad, disposición de ayudar y dedicación, que constituyen una serie de valores que debe de tener quien que realiza inclusión (Núñez et al, 2012).

Echeita (2012) hace referencia a cuatro *valores nucleares* necesarios para llevar a cabo la inclusión, los cuales son: encontrar fortalezas en la diversidad, tener altas expectativas sobre sus estudiantes, trabajar en equipo multidisciplinario y mantener la formación continua.

Esto corresponde a lo mencionado por las docentes, cada una a su manera, por ejemplo, la Docente 1, realiza experimentos grupales donde todos participen. La Docente 2, organiza su tiempo para poder continuar formándose. La Docente 3, considera importante brindarle al estudiante con discapacidad las mismas oportunidades que a los otros estudiantes. La Docente 4, ofrece las indicaciones a los padres para trabajar en conjunto y la Docente 5, está constantemente realizando material que pueda ayudar en sus clases.

Las docentes recalcaron la importancia de inculcar valores como respeto, solidaridad, comprensión y amistad a todos sus estudiantes, con el objetivo de sensibilizarlos sobre sus

compañeros con discapacidad (López, 2012). Esto permite que en el salón se implemente el modelo de *valores inclusivos*, mencionado por Booth y Ainscow (2015) donde todos los estudiantes desarrollen el sentimiento de pertenencia con su curso por la convivencia diaria y sean capaces de tener igualdad de oportunidades sin exclusión.

La Docente 3, mencionó en su narrativa que para que sus estudiantes acepten al compañero con discapacidad fue un proceso:

Para que ellos se acoplen al cambio fue un proceso, primero observé rechazo por parte de los compañeros, en ese momento como docente me tocó intervenir y comenzar a vincularlos poco a poco. Tuve que explicarles que su compañero tiene todas las capacidades para avanzar y que tienen la responsabilidad de ayudarlo. Después de eso lo comenzaron a incluir en los juegos, en los niños no se observa mezquindad.

Siempre trato que en cada grupo estén pendientes de su compañero, sin sobreprotegerlo, pero si cuidarlo.

El docente es el ejemplo del salón, como indicó la Docente 5, quien busca respetar a todos sus estudiantes sin importar la condición, escucharlos cuando lo necesitan y constantemente prepararse para impartir su materia, de modo que sea accesible para todos. Las actitudes que presente el docente frente a la inclusión condiciona la respuesta de sus estudiantes frente a la misma (Granada, Pomés y Sanhuenza, 2013).

Las docentes contaron el cambio de la dinámica en su salón, a partir de la inclusión y como se logró un proceso de aprendizaje mutuo. La Docente 5, indicó: “Soy de las personas que llega a la noche pensando en mi cabeza mañana voy a hacer tal actividad, a lo mejor resulta lo de aquí (...) Sigues pensando en la manera de cómo ayudar más a ese ser humano”. Esto se relaciona con la capacidad de *transformabilidad*, mencionada por Echeita (2012), en la cual se forma una relación recíproca entre la capacidad que tiene el estudiante para

aprender y la capacidad que tiene el docente para adaptarse a las necesidades de su estudiante.

El desarrollo de los tres elementos del vínculo mencionados anteriormente, conlleva a crear expectativas a futuro, entonces el trabajo docente se concentra en cómo reforzar las capacidades y potencialidades del estudiante y, no a trabajar sobre sus limitaciones (Ávila y Martínez, 2013).

Otro factor que fomenta el vínculo es conocer el entorno en que se desarrolla el estudiante. La Docente 1, contó: “Para saber con qué trabajar, hay que saber qué les gusta, de qué manera aprenden mejor, para de esta forma poder ir al ritmo de ellos”, puesto que conocer sus intereses, entorno familiar y sus límites, permiten desarrollar estrategias funcionales acordes a su realidad, dentro de un aprendizaje individualizado (Echeita et al, 2016).

La interacción del estudiante con el entorno es un factor determinante para la adquisición de aprendizajes, son las oportunidades que brinda el contexto las que benefician su desarrollo (Melendez, 2017). Las cuales pueden provenir de casa como del salón de clase. Es por esto que el docente es el mediador de estas interacciones que favorecen el desarrollo individual y la interacción social. Esto se refleja en el ejemplo de intervención y sensibilización a los compañeros del grupo sobre el estudiante con discapacidad, mencionado por la Docente 3 en su narrativa. La inclusión involucra la participación de toda la comunidad, por lo que es necesario recorrer el proceso de sensibilización del grupo para lograr comprensión, interpretación y respuesta (Rogoff, 2003; Romero, 2015).

El docente es la persona encargada de realizar la inclusión. Acorde con las narrativas de las maestras, los docentes se encuentran directamente involucrados con los estudiantes, y ellos crean las experiencias que los ayuden a adquirir aprendizajes. Debido a esto las emociones de los docentes están involucradas en su práctica y esto se evidencia en los

comentarios sobre los progresos que alcanzan sus estudiantes, o también la falta del mismo (Peñalva, López y Barrientos, 2017).

Cuando los estudiantes progresan en sus estudios, las docentes sienten alegría, orgullo y satisfacción; mientras que cuando no ellos presentan avances, las profesoras expresan preocupación y buscan nuevas estrategias. Sin embargo, también sienten frustración cuando la falta de avances está condicionada al contexto.

La Docente 5, expresa con intensidad las emociones diarias que representa el trabajo con inclusión y afirma que solo las conocen las personas que realizan esta labor:

También te sientes ilusionado cuando logras algo y ese niño te ha costado muchísimo (...) Sus logros, son tus logros... es bonito, satisfactorio y te motiva a seguir siempre adelante (...) aquellos que no han vivido lo que uno ha vivido, no ha llorado al saber que le enseñaste hoy día y mañana se olvide; no sabe de la frustración de no saber cómo llegar a ese niño y no te sientes preparada, siendo preparada, para transmitir lo que quieres transmitir.

Esto a su vez denota la necesidad de un acompañamiento emocional por parte de un psicólogo. La Docente 5, engloba el cuestionamiento sobre su práctica, en el sentimiento de frustración. Por eso es recomendable que los docentes desarrollen competencias emocionales que les permitan afrontar los altibajos de su labor (Barrientos, 2017; Batanero, 2013).

La ONU (2016) recomienda a los docentes contar con un grupo de apoyo para compartir experiencias, recursos e información. Sobre todo, participar de un espacio común libre de juicios en donde puedan expresar sus sentimientos, y reciban acompañamiento emocional por parte de personas que afrontan la misma situación.

Las experiencias compartidas por las docentes en este ámbito generan preocupación por la falta de espacios para desahogarse entre pares. La mayoría de las docentes usa como fuente de información a otros docentes, pero cuando se les preguntó por las personas en quienes encuentran apoyo en el ámbito emocional, solo dos docentes indicaron que se

apoyaban en sus compañeros, las demás respuestas variaron entre personas fuera de la institución, directivos o nadie.

Esto lleva a la reflexión que una de las barreras para realizar la inclusión es la falta de trabajo en equipo. La sobrecarga de sentimientos genera un agotamiento emocional que involucra no solo factores internos, sino también externos, como aquellos que mencionaron los docentes en sus narrativas como: exceso de trabajo, falta de apoyo en la institución y cantidad de estudiantes. En esta investigación se encontró la particularidad de que las docentes entrevistadas coincidieron en que el factor que les genera la mayoría de estrés es la sobrecarga de trabajo a nivel de informes escritos, las exigencias del Distrito y la poca colaboración de los padres de familia (Peñalva, López y González, 2017).

Ejemplo de lo anterior es lo que dice la Docente 1, quien cuenta su experiencia de enfrentar sola la inclusión: “No existe trabajo en equipo, la directora no es cercana a los docentes y se realiza poco seguimiento de los estudiantes dentro del salón”. La Docente 5, explica la dificultad al trabajar con los otros estudiantes: “No es fácil tampoco, porque estás dedicada a veinte niños normales, entre comillas, que brincan, saltan, corretean y tienes a tu responsabilidad un niño especial”. Y sobre las exigencias del Ministerio de Educación y el Distrito, la Docente 3 lo cuenta de la siguiente manera:

Tenemos una cantidad de papeleo como los DIAC (Documento Individual de Adaptaciones Curriculares), las planificaciones diarias, los informes de avances, nos tienen presionados porque es mucho que llenar y requiere un tiempo que no podemos hacerlo dentro de las horas de trabajo porque estamos con nuestros estudiantes.

Los documentos como el DIAC y los informes sobre el desarrollo del estudiante son nuevos en el dentro de las demandas del Ministerio de Educación y responden a la puesta en práctica de la inclusión. El DIAC es un documento donde se especifica la historia del estudiante, su diagnóstico y las diferentes formas de intervención que debe hacer la escuela

para atender al alumno que presente alguna NEE. Este es un documento que consta de varias páginas y que debe ser llenado al inicio y al final del año escolar (MinEduc, 2016).

Es una forma en la cual el MinEduc ejerce control en las escuelas para que se lleve a cabo la inclusión de manera adecuada, pero, por lo manifestado por las docentes esto está produciendo en ellas malestar, lo que se podría entender como una adversidad para lograr la inclusión. “La educación inclusiva no debe entenderse como una simple actualización o modernización de la educación especial” (Echeita y Verdugo, 2004, p.211), tampoco se refiere a realizar adaptaciones a las actividades planificadas para el estudiante que presenta NEE (Echeita et al, 2016), porque va en contra de los principios de la educación inclusiva en la que busca que todos los estudiantes participen de las mismas actividades y estas deben ser flexibles para responder a las necesidades de todos.

El exceso de trabajo resulta agotador para el maestro, porque tiene que planificar su clase para todos los estudiantes y luego realizar el DIAC para el estudiante con discapacidad, además de prepararle el material especial y diferente a los otros estudiantes. De esta manera al docente no le alcanza el tiempo para cumplir sus responsabilidades (Gómez-Palacio, 2002).

Las docentes, de acuerdo a su experiencia, encontraron que es fundamental trabajar con los padres tanto del estudiante con discapacidad como con aquel que no presente ninguna necesidad, Rogoff (2003) afirma que la familia es el primer espacio de socialización donde el niño se desarrolla y adquiere sus habilidades. Motivo por el cual es importante que la familia participe en la educación de sus hijos, más aún, cuando el estudiante presenta alguna condición, por lo que se prioriza la metodología de intervención del modelo centrado en la familia, en donde se trabaja en conjunto familia-escuela-comunidad (Perpiñán, 2009).

La Docente 4, explicó: “Después de investigar comprendí que no iba a poder trabajar con él sola, necesitaba que los padres participen y refuercen en casa lo que yo hacía en el salón”. Las docentes mencionaron como parte de estrategias de trabajo con el estudiante con

discapacidad, la participación de los padres, porque cuando los padres son parte del refuerzo en casa se puede observar una mejora en su desempeño académico (Chamorro, 2013).

Sobre los padres las docentes presentaron sentimientos ambivalentes, porque, a pesar que hallaron actitudes de disposición y participación, también encontraron resistencia y falta de involucramiento.

Por ejemplo, la Docente 4, solicitó a los padres del niño con rasgos de autismo que buscaran terapias de apoyo y le realizarán un diagnóstico. Los padres aceptaron hacerlo, siguieron los consejos ofrecidos por la docente, pero del mismo modo no cumplieron todos los acuerdos y le llevaron la valoración a final del año. En cambio, la Docente 3, mencionó que es difícil trabajar con los padres cuando ellos, no quieren reconocer que su hijo necesita ayuda. Ella también contó que se sentía bajo *la mira de los padres*, porque cuando no están conformes con el docente, recurren a poner denuncia en el Distrito, en lugar de buscar vías de comunicación.

Esto causa estrés en las docentes por las expectativas, inseguridades y respuestas negativas por parte de la familia (Cárdenas, Méndez y González, 2014), sin embargo, esta mezcla de emociones proviene de su propio bagaje de preocupaciones y expectativas en cuanto al aprendizaje de su hijo, por la *ruptura ideológica de la normalidad* (Pava, 2017).

Las docentes notaron cambios en su estado de salud a partir de realizar inclusión, pero estos cambios físicos se debieron al estrés producido por los padres y el Distrito, más no por los estudiantes. La única docente que presenta desgaste físico enseña en nivel inicial y comentó que es igual con todos los niños, ya que como las actividades son lúdicas requieren de mayor demanda de actividad física. Mientras que el estrés producido por las exigencias del Distrito causó en dos docentes respuestas sintomáticas como dolores de cabeza y gastritis, producido por el exceso de cortisol en la sangre, ya que los elevados niveles de estrés

constante, pueden causar enfermedades severas a nivel cardiológico, digestivo e inmunológico (Morris y Mastio, 2009).

Para completar el análisis de la investigación se consideró necesario encontrar los puntos comunes en las narrativas docentes que se pueden considerar como posibilidad o adversidad.

Las docentes mencionaron como posibilidad el brindar al estudiante con discapacidad, las mismas oportunidades que a sus demás compañeros. Echeita (2015) señala la inclusión para *todos*, como educación de calidad y con igualdad de oportunidades es también para *algunos*, porque es necesario respetar las diferencias individuales para encontrar la fortaleza en la diversidad.

La educación inclusiva presenta beneficios para todo el alumnado a nivel académico y emocional, como cuando las docentes mencionaron la importancia de la disposición de los compañeros del curso para realizar inclusión. Los estudiantes adquieren un mayor dominio emocional, aumentaron sus niveles de socialización y toman sus decisiones a partir de los valores que aprendieron en la convivencia con la diversidad. Como indicó la Docente 5, la inclusión es cuestión de valores y se convierte en un *proceso de humanización*, en donde se respete al *otro* (López, 2012; González, Medina y Domínguez, 2016).

Lo más destacado de la posibilidad de inclusión es la actitud de los docentes, porque en sus narrativas ellos presentaron el compromiso con sus estudiantes y su trabajo, esto se puede interpretar como vocación y coherencia. Sienten la responsabilidad de continuar preparándose, a pesar de los obstáculos que les presenta el entorno como falta de apoyo de las instituciones, escasez de material especializado y el hecho de no sentirse preparados. Los llevó a buscar estrategias, emplear su creatividad y realizar material para que el aprendizaje sea más llevadero dentro de la clase (Batanero, 2013). Ejemplo de esto es lo que cuenta la Docente 1:

Al principio miraba la inclusión como adversidad, renegaba mucho por tener que hacerlo. Hubo días en los que me sentía totalmente perdida y esto implicaba más trabajo, pero a medida que daba las clases e implementaba lo que encontraba, para mí se volvió emocionante el hecho de dar las clases, me divertía tanto como lo hacían los chicos. Sentía alegría y gozo, pero eso fue en mi trabajo anterior en el que trabajábamos máximo veinte estudiantes por salón y contábamos con los materiales necesarios

Para las docentes la falta de material no fue obstáculo para realizar inclusión, porque a pesar de la falta de recursos en las instituciones donde laboran, se encargaron de realizarlo, mandarlo a hacer o comprarlo, tomando ideas de internet o de libros. “Es necesario trabajar con materiales especiales y esto sale del bolsillo del docente” (Docente 4). Esto demuestra el compromiso de ellas con sus estudiantes y su disposición a realizar lo que esté a su alcance para que sus alumnos aprendan.

Algo notable dentro de las narrativas fue que las docentes coincidieron en querer que su estudiante aprenda y para esto mencionaron la necesidad de conocerlo. “El maestro debe conocer a su estudiante e ingeniárselas para ver cómo sacarlo adelante” (Docente 3). Existen tres elementos en la construcción del vínculo docente-estudiante que son reciprocidad, proximidad y durabilidad; esto se genera a partir de conocerlo, convivir con él y brindarle seguridad, que puede contar con el maestro cuando necesite, tanto como crear espacios seguros y de confianza (Sánchez, 2011).

Las docentes coincidieron en que sus vidas cambiaron a partir de incluir a niños con discapacidad dentro del salón de clases regular, esto las llevó a un crecimiento personal a nivel emocional e intelectual, puesto que resultó ser un desafío en el que requirieron de resiliencia para poder superar los obstáculos que mencionan en sus narrativas. La resiliencia

es la capacidad y destreza cognitiva que tiene una persona para superar las adversidades y adquirir un aprendizaje de las mismas (Losada, 2012).

Dentro de las narrativas, se presenta cierto nivel de resistencia a la inclusión, a pesar de que las docentes tengan voluntad de ayudar a su estudiante, estas consideran que les falta preparación y experiencia, la institución no cuenta con la infraestructura necesaria, ni con los recursos didácticos (González, Medina y Domínguez, 2016).

En las experiencias que las docentes compartieron, se encontró que un factor que determina la actitud hacia la inclusión es la concepción que las docentes tienen sobre la discapacidad. La información obtenida a partir de sus narrativas está relacionada a lo que Barton (1998) afirma sobre la sociedad percibe a las personas con discapacidad como sujetos inferiores que requieren de cuidados.

Por ejemplo, la Docente 4, comentó: “Si algo te gusta, te involucras en lo que haces porque usas tu sentido de la responsabilidad, aparte del afecto que estos niños merecen, no tienen la culpa de ser así y uno lo que tiene que hacer es encaminarlos”. La frase “no tienen la culpa de ser así”, evidencia la concepción que se tiene de que las personas que presentan alguna discapacidad son víctimas de su situación. Las docentes sienten responsabilidad y compromiso para ayudar al desarrollo de sus estudiantes con discapacidad, pero estos sentimientos están ligados a la percepción de la ausencia de normalidad en ellos, discapacidad como patología y una forma peyorativa de ver a su estudiante. El lenguaje que utilizan hacia el estudiante con discapacidad, evidencia la exclusión que realiza la sociedad porque encierra las creencias y prejuicios (Yupanqui et al, 2016).

En el enfoque integrador se entiende a la discapacidad como un problema del sujeto, quien no cumple con las condiciones necesarias para adaptarse a la sociedad (Ávila y Martínez, 2013). Cuando en realidad se trata de un problema del entorno, el cual genera exclusión por la falta de oportunidades que se les brinda a estos sujetos, las limitaciones para

el acceso a las situaciones cotidianas y la sobreprotección por la concepción *paternalista* (Melendez, 2017).

Otro factor que influye como obstáculo para realizar inclusión es la confusión en el uso del término. Para las docentes entrevistadas la inclusión es aceptar que todos los seres humanos son diferentes, pero al momento de poner en práctica esta concepción, ellas realizan prácticas integradoras. Ellas buscan que el estudiante se adapte a la escuela y en las experiencias de inclusión que compartieron se encontraron prácticas integradoras que consideraban inclusivas, por ejemplo, se ofrece apoyos y estrategias a los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad, tales como adaptar la jornada para priorizar el trabajo individual y adaptar la materia a su necesidad, en la que se mantiene el principio de modificar al estudiante para que responda como los demás (Leiva, 2013). Esto se conoce con el término de normalización (Cruz, 2014). En donde reafirman la necesidad de adaptaciones para estos estudiantes y la disposición de ellas para realizarlas, pero acorde con Echeita et al (2016) esto no forma parte de las prácticas inclusivas.

Echeita (2014) alerta sobre los problemas de la exclusión dentro de la inclusión, porque la inclusión busca la participación de todos los estudiantes y que reciban calidad en sus aprendizajes. Por ejemplo, la Docente 5, considera que no todos los niños pueden ser incluidos: “Creo firmemente que no todos pueden estar en inclusión o hay diferentes tipos de inclusión, sobre todo para la parte social en la que se desarrollan los hábitos primarios”. Esta es una de las posturas que se va en contra de los principios inclusivos, porque solo existe un tipo de inclusión que brinde educación de calidad y mantenga los parámetros de excelencia y equidad (Echeita et al, 2016).

Pero más allá de la postura del docente, el principal factor que se encuentra como adversidad es el Distrito, desde el año 2011 que se hicieron las reformas educativas las

escuelas regulares aceptaron a los estudiantes con discapacidad bajo la premisa de garantías y participación de ellos, la LOEI del 2011 sostiene en el artículo 47:

Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez.

La Docente 4 hizo referencia a que no existe control de la cantidad de estudiantes con discapacidad que puede haber dentro de un salón de clases y la relación de porcentaje con la cantidad de estudiantes sin discapacidad: “En un año tuve cuatro chicos con discapacidad intelectual dentro del salón, cambié la forma de trabajo, porque no me podía sentar con todos a la vez. Formé grupos y los mismos compañeros me ayudaban, se convirtieron en sus tutores”. También indicó que el Distrito realiza el censo a finales del segundo parcial, cuando las clases a han iniciado y el docente ha tenido que adaptarse a trabajar con 45 estudiantes.

La realidad que se encontró en las narrativas, demuestra que las escuelas cumplieron su parte al recibir los estudiantes con discapacidad, pero no cuentan con los elementos necesarios para poder realizar inclusión y esto a su vez pone en evidencia un sistema que no responde a las necesidades de la población de estudiantes con discapacidad.

Conclusiones

La técnica de la narrativa permitió recopilar las experiencias que tuvieron los docentes con la educación inclusiva. Por medio de entrevistas los profesores tuvieron la posibilidad de construir de relatos significativos y, por medio de la retroalimentación, realizar reflexiones sobre su labor. Esta herramienta permitió, desde una mirada cualitativa, identificar cómo los

docentes vivieron el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del salón de clases regular. La investigación se realizó bajo la premisa que cada docente vive la inclusión de forma subjetiva, por lo que se buscó comprender su realidad, construida a partir de sus experiencias, y en relación con el contexto en el que se desarrolla. Esto se pudo hacer gracias a que las narrativas permiten “La aproximación biográfico-narrativa ha probado su potencial para acrecentar el autoconocimiento docente, tanto en términos de experiencias constituyentes de la identidad, como de supuestos e ideologías de la vida profesional personal y profesional” (Yeyaide, 2013, p. 216).

Trabajar con estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad representó para los docentes un cambio en su vida personal, ya que los llevó a modificar su percepción sobre la situación y adaptarse para dar respuestas a las necesidades de sus alumnos (Ávila y Martínez, 2013). Lo que a su vez repercutió en su vida a nivel académico, emocional y en su estado de salud. Las docentes entrevistadas experimentaron al inicio emociones como miedo y frustración, que disminuyeron a medida que descubrieron formas de trabajar con su estudiante.

Al construir las narrativas se hizo evidente que los docentes formaron vínculos afectivos con el estudiante con discapacidad y se encontró una relación entre los avances y falta de progresos de sus alumnos con las emociones que experimentan los profesores en sus labores diarias. Emocionalmente los docentes dijeron no encontrar apoyo en sus compañeros de trabajo, pero reconocieron que sentían el apoyo de estos cuando buscaban estrategias para trabajar con el estudiante. De modo que la comunidad educativa está involucrada pero se requiere seguir fortaleciendo este proceso de inclusión para alcanzar la educación de calidad, en la cual participe la comunidad educativa y las familias (Echeita, 2014).

Por otro lado, se constató que los docentes no se sentían académicamente preparados para realizar la inclusión, puesto que en su formación inicial no les enseñaron estrategias para

atender la diversidad ni para trabajar con las características particulares de cada discapacidad. Cuando los docentes se encuentran preparados, aplican diversas estrategias dentro del salón de clases que les permite desenvolverse de mejor manera, respondiendo a las *Buenas Prácticas Inclusivas*, en las que ellos se convierten en facilitadores de los aprendizajes y las actividades están dirigidas a todos los estudiantes (Romero, 2015).

Al analizar las narrativas se pudo concluir que los valores son importantes en la profesión docente. La responsabilidad y compromiso que sienten por sus estudiantes los llevó a prepararse de forma autodidacta, ya que no recibieron capacitaciones o formación de parte de las instituciones o del Ministerio de Educación (Martínez, 2016).

A nivel de la salud, el desgaste físico por realizar inclusión está relacionado al nivel de enseñanza. Se hizo evidente la relación entre nivel inicial y desgaste físico, ya que las docentes que enseñan en educación básica no presentaron afecciones en esa área. Además, el realizar inclusión generó cambios en el estado de salud de las docentes por el aumento de estrés debido al exceso de trabajo para responder a las exigencias del Distrito.

El objetivo de la educación inclusiva es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000). Los docentes entrevistados consideran la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de salones regulares como una posibilidad para que estos puedan tener igualdad de oportunidades, sin embargo, estos consideran que la disposición del docente hacia la inclusión es un factor determinante en su labor.

Por otro lado, en sus narrativas los docentes representaron la inclusión como adversidad al referirse a los obstáculos que presenta en el entorno y la falta de preparación psicológica y profesional para responder a la diversidad. La resistencia que expresaron los docentes en sus experiencias, está condicionada a que ellos no buscaron realizar inclusión por iniciativa propia, sino que fue impuesta mediante el artículo 47 de la LOEI (2011) en el que indica que las escuelas tienen la obligatoriedad de recibir a estudiantes con discapacidad.

El Distrito es otro de los factores que los docentes consideran como adversidad al momento de realizar inclusión, porque constantemente realizan auditorías, solicitan informes, además de los documentos que tienen que llenar por estudiante con discapacidad, pero no los apoyan con guías claras de cómo deben hacerlo o con capacitaciones. Esto es visto por ellos como una sobre carga de trabajo y falta de tiempo para realizarlo.

También se encontró una dualidad en la relación docente-padres-estudiante. La mayoría de las docentes indicó que para realizar inclusión es necesario que los padres se involucren en la educación de sus hijos, cumplan los acuerdos y tengan comunicación constante con el docente; sin embargo, la realidad es que, así como los padres ayudan, en muchos casos generan presión al docente para que su hijo aprenda y si no se siente conforme con la respuesta, presenta una denuncia en Distrito. Esto hace que su resistencia a la inclusión aumente, por la falta de equilibrio entre la situación actual y las demandas del entorno.

Recomendaciones

- Realizar la misma investigación con enfoque cuantitativo para interpretar la relación entre conocimiento, emociones y estado de salud, en los docentes que realizan inclusión de estudiantes con discapacidad.
- Indagar en los procedimientos institucionales que se realizan en las escuelas para atender a la diversidad.
- Ampliar la línea de investigación para conocer cuál es el rol de los padres en la inclusión.

Referencias

Alemañy, C. (abril 2009) La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1 (1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam6.htm>

- Alheit, P. (diciembre 2012) La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*. Universidad de Manizales. (10), 11-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4321921.pdf>
- Ávila, M. y Martínez, A. (2013) *Narrativas de las y los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural*. Recuperado de Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE): <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1499>
- Batanero, F. (mayo 2013) Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 15 (2). Recuperado: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Barton, L. (1998) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Blanco, M. (septiembre a diciembre 2011) Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24 (67). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007#nota
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Índice de Inclusión de la Unesco*. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%200.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015) *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Brogna, P. (noviembre a diciembre 2005) El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?. *El Cotidiano*, 21 (134), 43-55. Recuperado de http://repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/633/Art_BrognaP_DerechoIgualdadDiferencia_2005.pdf?sequence=1
- Cárdenas, M; Méndez, L & González, M. (enero a abril 2014) Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729876006.pdf>
- Chamorro, B (2013) *El apoyo pedagógico de los padres de familia y su influencia en el nivel de aprendizaje de los niños y niñas del primer grado de educación general básica, en la escuela María Eugenia Duran Villalobos de la urbanización los Rosales, parroquia Bombolí, cantón Santo Domingo, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas*. Tesis de pregrado. Universidad de Ambato. Ambato, Recuperado de <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/6315/1/FCHE-CEP-489.pdf>
- Contreras, J. (enero a abril 2016) Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1 (1), 14-30. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>

- Cortés, M. y Díaz, J. (2014) *El maestro en el marco de la calidad: tensiones entre agencia y resistencia*. Recuperado de Repositorio de Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE):
<http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1561>
- Cruz, R. (octubre a diciembre 2014) Integración e inclusión educativa vs. Integración e inclusión excluyente. Un desafío educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1285-1290. Recuperado de
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a13.pdf>
- Da Luz, M; Gomes, C. y Lira, A. (marzo 2017) Narrativas de la inclusión de un niño autista: desafíos para la práctica docente. *Revista Educación del Departamento de Educación Pontificia Universidad Católica de Perú*, 26 (50), 123-142. Recuperado de
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/16567/16909>
- Denzin, K. & Lincoln, Y. (2012) El campo de la investigación cualitativa. *Manual de investigación cualitativa Dialnet*, 1, 43-102. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>
- Echeita, G. & Verduga, M. (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y Prospectiva*. Recuperado de Publicaciones del INICO:
http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2010) *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Recuperado de Universidad Autónoma de Madrid:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G. (2012) Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 7-24. Recuperado de
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Gerardo%20Echeita%20TE4I.%20Revista%20Tendencias%20Pedagogicas.pdf
- Echeita, G; Simón, C. (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. Transformando la escuela*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Echeita, G; Muñoz; Y; Sandoval, M. & Simón, C. (septiembre 2014) Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2). Recuperado:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,

%20PONENEAS,/ECHEITA,%20MU%C3%91OZ,%20SANDOVAL%20Y%20SIMON.%202014.pdf

Echeita, G. (2015) *¿Que 30 años no es nada; El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. "Quien bien te quiere te hará llorar". IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Recuperado de Universidad Autónoma de Madrid: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENEAS,/GERARDO%20ECHEITA.%20TREINTA%20A%C3%91OS%20NO%20ES%20NADA.%20EL%20PROCESO%20HACIA%20UNA%20EDUCACION%20MAS%20INCLUSIVA.PDF

Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social. Sección 1. Introducción: Calidad, equidad, inclusión y atención a la diversidad*. Curso EDX Equidad801x: Educación de calidad para todos. Recuperado de <https://d37djvu3ytnwxt.cloudfront.net/assets/courseware/v1/c09a6da2dafa858ba0565985bc099970/asset-v1:UAMx+Equidad801x+1T2017+type@asset+block/Texto1.2.pdf>

ESCUELA (diciembre 2009) Salud Laboral. Orientado a los profesionales de la educación. *Herramientas del trabajo para el profesorado*, (4). Recuperado de http://www.feteugt.es/data/Upload/4.enf_prof.pdf

Gaete, M. (2014) *Cómo se puede preparar a los docentes sobre el manejo de la inclusión de niños con discapacidades físicas en el aula*. Tesis pregrado. Universidad San Francisco de Quito. Recuperado <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/3963/1/112653.pdf>

Gómez-Palacio, M. (2002) *La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Gómez, V. (2014) Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (2). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000300023

González, R; Medina, M. & Domínguez, M. (febrero 2016) Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34 (2), 131-148. Recuperado <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/download/et2016342131148/16091>

Hegerty, S. (1994) *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas*. Recuperado de UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf

Hehir, T. y Pascucci, S. (2016) *Resumen de evidencia sobre la Educación Inclusiva*. Recuperado de Instituto Alana: http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Resumen_de_evidencia_sobre_la_educacion_inclusiva.pdf

- Hernández, R; Fernández, C. & Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Ilaia, B. & Reyes, C. (enero a abril 2016) Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe*, 33 (1), 31-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21345152003.pdf>
- Kaur, J. & Arora, B. (2014) Inclusive Education – an integrated approach. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2 (2), 59-54.
- Leiva, J. (septiembre a diciembre 2013) De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- LOEI (2011) *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de Institución Nacional de Evaluación Educativa: <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>
- López, M. (agosto 2012) La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26), 131-160. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf
- Martínez, G; Guevara, A. & Valles, M. (julio a diciembre 2016) El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12 (6), 123-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Mejías, J. y Cano, J. (2016) Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1119-1138. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47550>
- Meléndez, L. (2012) *Construyendo centros educativos inclusivos*. Recuperado de Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA): <http://www.cenarec.go.cr/images/Documentos%20sitio/Informacion/Publicaciones/OTROS%20DOCUMENTOS/CCEI-Construyamos%20Centros%20Educativos%20Inclusivos.pdf>
- Meléndez, L. (2017) Educación de acuerdo a la diferencia. *Dossier Experiencias de inclusión de la Revista Ventanales de la Universidad Casa Grande*, 6-10.
- MinEduc (s.f.) *UDAI: Unidad de Apoyo a la Inclusión*. Recuperado de Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>
- MinEduc (2007) *Rendición de Cuentas. Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Recuperado de Ministerio de Educación del Ecuador: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf

- MinEduc (2011) *Curso de inclusión educativa: Sí Profe*. Recuperado de Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Inclusi%C3%B3n-Educativa.pdf>
- MinEduc (2015) *El 78% de niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar asiste al sistema educativo*. Recuperado de Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/el-78-de-ninos-y-jovenes-con-discapacidad-en-edad-escolar-asiste-al-sistema-educativo/>
- MinEduc (2017) *Proyecto Modelo de Educación Inclusiva*. Recuperado de Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/K007-MINEDU-Proyecto-Modelo-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Molina, C. (mayo a julio 2012) La reflexión docente frente a los desafíos del currículo. *Razón y Palabra*, 17 (79). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199524411068.pdf>
- Morris, C. & Maisto, A. (2009) *Psicología*. Décimotercera edición. Editorial Pearson Education. México.
- MSP (2017) *Personas con discapacidad registradas en provincia del Guayas*. Recuperado de Consejo Nacional de Discapacidades: <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>
- Núñez, M. Arévalo, A. & Ávalos, B. (abril a junio 2012) Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 10-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15525013002.pdf>
- Oblitas, L. (2017) *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Cengage Learning. Recuperado de https://issuu.com/cengagelatam/docs/oblitas_issuu
- Olmos, A; Romo, M. & Arias, L. (mayo a octubre 2016) Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 229-243. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/RLEI_10,1.pdf
- OMS (1948) *Definición de Salud*. Recuperado de Organización Mundial de la Salud (OMS): <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>
- OMS (2001) *Informe sobre la salud en el mundo*. Recuperado de Organización Mundial de la Salud (OMS): http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42447/1/WHR_2001_spa.pdf
- OMS (2013) *Salud mental: un estado de bienestar*. Recuperado de Organización Mundial de la Salud (OMS): http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- OMS (2013) *Datos sobre la discapacidad*. Recuperado de Organización Mundial de la Salud (OMS): <http://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>

- OMS (2016) *Discapacidad y salud*. Recuperado de Organización Mundial de la Salud (OMS): <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de Organización de las Naciones Unidas (ONU): http://www.ichrp.org/es/articulo_26_dudh
- ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad*. Recuperado de Organización de las Naciones Unidas (ONU): <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Padilla, A. (enero a junio 2010) Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381- 414. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Pava, N. (julio a diciembre 2017). Discapacidad y configuración del Capital Emocional (CE): el caso de tres padres. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 951-963. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2541>
- Peñalva, A; López, J. y Barrientos, J. (2017) Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Revista contextos educativos*, (20), 201-215. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3011/2784>
- Perpiñan, S. (2009) *Atención Temprana: Como intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Editorial Narcea.
- Pinto, O. (2016) *El desarrollo de competencias docentes para la inclusión*. Asociación científica de psicología y educación (ACIPE). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63914/1/Psicologia-y-educacion_123.pdf
- RAE (2014) Diversidad. Recuperado de Diccionario de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=E0b0PXH>
- RAE (2014) Emoción. Recuperado de Diccionario de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU>
- RAE (2014) Sentimiento. Recuperado de Diccionario de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=XbTu91V>
- Raffo, E; Ruez L.& Chacay, O. (2013) Riesgos Psicosociales. *Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial*, 16(2), 70-79. Recuperado de revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/idata/article/download/6420/5642
- Rincón, A. (2013) *Aportes para estudiantes, docentes y familias del proceso de inclusión de niños, niñas, jóvenes en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, una mirada desde el construccionismo social*. Recuperado de Repositorio de Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE): <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1467>

- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature Of Human Development*. Oxford University Press, New York.
- Romero, P. (2015) *Práctica pedagógicas: eje primordial en la inclusión educativa*. Recuperado de Repositorio de Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE): <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/411>
- Ruiz, M; Moreno, J. & Vera, J. (diciembre 2015) Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (2), 68-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129343966003>
- Schöngut, N & Pujol, J. (mayo 2015) Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research Sozailforschung*. 16(2), Art. 24
- Sparkes, A. (2003) Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Ágora para la EF y el deporte*, 2 (3), 51-60. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_14_sparkes.pdf
- Suárez, D. (abril 2011) Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educacao em revista*, 27 (1) Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100018
- Suárez, D. (2014) Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19 (62),763-786. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461006>
- Tello, S. (25 Junio de 2014) La inclusión educativa en escuelas regulares avanza. *Diario El Comercio*. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/tendencias/inclusion-educativa-escuelas-regulares-avanza-discapacidad-discapacidades.html>.
- UNESCO (1992) *Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para personas con discapacidad*. Recuperado de UNESCO: http://www.insor.gov.co/descargar/declaracion_cartagena_politica_discapacidad.pdf
- UNESCO (1994) Declaración de Salamanca. Recuperado de UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2000) Marco de Acción de Dakar. Educación Para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2005) Condiciones de trabajo y salud docente. Otras dimensiones del desempeño profesional. Recuperado de UNESCO: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/unesco_condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

- UNESCO (2008) Educación Inclusiva: Camino hacia el futuro. Recuperado de UNESCO:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- UNESCO (2015) Informe de Seguimiento de Educación Para Todos en el Mundo.
Recuperado de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNESCO (2016) Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Yedaide, M. (2013) La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente. Entrevista a Manuel Fernández Cruz. *Revista de Educación*. 4 (5), 213-220.
- Yupanqui, A; González, M; Llancahuén, M; Quilodrán, W & Toledo, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes. Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania (Punta Arenas)*, 44 (1). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22442016000100009

Anexos