

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: el caso de tres escuelas peruanas

Mitchell Alberto Alarcón Díaz

Docente investigador de la Universidad César Vallejo (Perú)

E-mail: uapalarcon@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0027-5701>

Noel Alcas Zapata

Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú

E-mail: noelaz75@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9308-4319>

Henry Hugo Alarcón Díaz

Universidad Nacional de Educación (Perú)

E-mail: henry.alarcon56@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1588-4390>

INTRODUCCIÓN

En una sociedad con un contexto pluricultural y multilingüístico, urge una respuesta educativa inclusiva -en atención a la diversidad- que permita que todos los estudiantes puedan formarse en condiciones favorables, donde puedan socializar sus aprendizajes en un clima institucional positivo (PEGALAJAR; COLMENERO, 2017). Es decir, teniendo como fortaleza la misma diversidad, donde se caracteriza también por su enorme potencial humano, puedan formarse sin ningún tipo de exclusión en las instituciones educativas, con plena conciencia de sus derechos y deberes ciudadanos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2017).

Ante el escenario señalado, los docentes cumplen un rol protagónico, que pasa por ser actor en los diseños de cómo abordar la atención frente a la diversidad y conducir dicho proceso, desde las instituciones educativas y el sistema mismo como unidad, orientado a una atención adecuada hacia los estudiantes (PALOMARES, 2011), donde sus aprendizajes sean contextualizados, flexibles, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje (JIMÉNEZ; LALUEZA;

FARDELLA, 2017). Al respecto, también es pertinente reflexionar acerca de la formación inicial de los profesores, sus capacidades, actitudes y estrategias para poder abordar la diversidad en las instituciones educativas.

Uno de los aspectos a tomar en cuenta -como base- en la atención a la diversidad en las instituciones educativas es en la gestión emocional con los estudiantes, más aún en estos casos, es decir, se debe priorizar el estado emocional positivo o favorable, como parte de la estrategia de enseñanza, así como promover y socializar sus aprendizajes bajo técnicas de cooperación, asimismo, donde la evaluación respectiva se constituya como una oportunidad de mejora (CENTELLAS; JURADO, 2018).

La familia siempre ha sido un eslabón importante en toda comunidad educativa y su rol ha tomado mayor importancia en cuanto a su participación en las aulas inclusivas. Uno de los inconvenientes, por lo general, ha sido su escasa participación en el proceso educativo. Es decir, debe revalorarse y considerarse como estrategia de enseñanza la coparticipación de la familia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (RUIZ; MÉRIDA, 2016). Dado que el acompañamiento o soporte familiar -especialmente en la educación inicial- integra la escuela y la familia en nuestra sociedad, a través de proyectos específicos de trabajo, donde puedan desarrollar actividades conjuntas entre los estudiantes y sus padres, facilitando de esta manera la inclusión y participación de la familia en los aprendizajes de sus hijos.

El enfoque inclusivo, llamado también de atención a la diversidad, propuesto en el Perú, está centrado en una educación de calidad con equidad, donde todos tengan a lograr aprendizajes de calidad, al margen de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje, (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, 2017). Estos contextos, se encuentran más marcados en nuestra realidad, donde el presente enfoque inclusivo, pasa por superar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. La presente propuesta se resume en los siguientes valores y actitudes:

A. Valor: Respeto por las diferencias

Actitud: Reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia.

Ejemplo: Docentes y estudiantes demuestran tolerancia, apertura y respeto a todos y cada uno, evitando cualquier forma de discriminación basada en el prejuicio a cualquier diferencia.

B. Valor: Equidad en la enseñanza

Actitud: Disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados.

Ejemplo: Los docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo a las características y demandas de los estudiantes, las que se articulan en situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad.

C. Valor: Confianza en la persona

Actitud: Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia.

Ejemplo: Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.

CONCEPCIONES Y ENFOQUES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En estas dos últimas décadas, la inclusión educativa en el contexto del sistema educativo peruano ha evidenciado cambios muy importantes, en relación con el enfoque educativo y la política educativa de homogeneidad, que reproducía en la práctica la exclusión de la población vulnerable por diferentes condiciones: sociales, culturales, sensoriales, intelectuales, étnicas, lingüísticas, físicas, etc. Se entendía con esta concepción, que los estudiantes con discapacidad a la educación deberían ser atendidos en otro “tipo de instituciones educativas” con docentes especializados. Bajo esta premisa, los estudiantes con discapacidad para la educación tenían la posibilidad de acceder a la formación básica, y en el mejor de los casos, algunos llegaban a culminar la educación secundaria. Luego se pensaba, que se podían integrar con el resto de la población mediante el proceso de interacción con la familia, los vecinos y el resto de la comunidad.

También, se dice que esta forma de abordar las necesidades de estudiantes con discapacidad a la educación se fundamentaba en primer lugar, el modelo clínico con las concepciones: a) la diversidad, que se les veía como alumnos normales con problemas, b) la concepción sobre la atención a la diversidad, que era rehabilitar a los alumnos problemas, c) la concepción de escolarización, que consistía en una atención segregada y con la presencia de especialistas terapéuticos, y por último, d) la concepción de profesor de apoyo que implicaba la presencia de un experto, quien acompañaría al estudiante fuera del aula (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ, 2012). Asimismo, el enfoque clínico, en el cual la forma de abordar la educación de esta población vulnerable era eminentemente terapéutica o remedial, implicaba también, la participación de docentes especializados, que tenían en sus manos la responsabilidad de estructurar los diseños curriculares con programaciones específicas, que en la práctica significaba elaborar y aplicar programas paralelos para cada tipo de discapacidad.

Posteriormente, el Perú ratificó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2007, su compromiso para asegurar un sistema de educación inclusiva a lo largo de la vida y en los diferentes niveles de educación: inicial, primaria, secundaria y superior. Por estas razones, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca – España, 1994, citado por Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2012), se expuso que cada niño en particular presenta características, intereses, necesidades y capacidades que son intrínsecas, y por consiguiente los programas educativos tienen que dar una mirada a esta realidad, para que puedan desarrollar sistemas realmente inclusivos.

Por otra parte, en contraposición al enfoque clínico, aparece el Modelo Social de la educación inclusiva, el cual tiene como concepciones: a) la diversidad que se caracteriza en que cada alumno es singular, b) la concepción de atención a la diversidad, en donde se desarrollan en los estudiantes capacidades, c) la concepción de la escolarización, en donde se asume que todos deben estudiar juntos y finalmente, d) la concepción del profesor de apoyo, quien es un maestro especial que debe colaborar con el docente de aula (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ, 2012).

El Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2012), tomando como referencia los eventos académicos y eventos sobre políticas de Estado, sostiene

ne que gradualmente se han ido modificando en primer lugar los conceptos, luego las políticas que deben ser implementadas, las culturas y las prácticas educativas, con el propósito de que se promueva la atención de todos los estudiantes peruanos independientemente de sus necesidades y el contexto en el que viven. En esa línea de pensamiento, se establece una nueva forma de entender la discapacidad, por lo tanto, el problema no es la propia persona, sino los recursos y oportunidades que le ofrece su entorno inmediato que le posibiliten el desarrollo de sus capacidades y competencias, a partir de nuevas estrategias de intervención (GUASP, 2010).

Nos situamos, pues, en un nuevo escenario que ha de permitirnos cambiar nuestro enfoque de y hacia las personas con discapacidad, no para obviar sus limitaciones ni sus dificultades, sino para analizarlas desde una perspectiva diferente que ha de permitirnos nuevas estrategias de intervención. Esta nueva forma de entender la discapacidad, la explican más como una consecuencia de las insuficiencias del entorno en el que vive la persona y las actitudes sociales hostiles, que por las limitaciones y déficit que presenta el individuo, ayudan a modificar las actitudes que se tienen sobre la persona con discapacidad en dos aspectos claves: por una parte, que el problema no es la propia persona, sino los recursos y oportunidades que le ofrece su entorno próximo; por otra parte, que junto a las limitaciones y deficiencias que presentan siempre hay capacidades y competencias que pueden desarrollarse y es a partir de éstas últimas, como provocamos el aprendizaje y el desarrollo. En ese sentido, la educación inclusiva implica que las instituciones educativas adecuen su organización, recursos y diseño curricular con el propósito de aceptar, acoger y educar a toda la población educativa con esas diferencias (MAYO; CUETO; ARREGUI, 2015).

También la (UNESCO, 1994 citada por MUNTANER, 2010), sostiene que la educación inclusiva se orienta hacia el logro de dos objetivos claves: el primero se refiere a establecer una defensa firme sobre la equidad y la calidad educativa para toda la población de estudiantes sin excepción alguna, el segundo objetivo se orienta a la lucha frontal contra la exclusión y la segregación de la educación en todos sus niveles educativos. Esto en la práctica significa que el Estado con sus gobiernos de turno, deben ser capaces de articular con eficiencia y eficacia las políticas educativas, estrategias pedagógicas, los recursos materiales y humanos disponibles.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

Desde la perspectiva del estudiante se necesita entender que hablar de inclusión educativa, en la práctica cotidiana es, hacer referencia a un concepto, es decir aspirar a un valor en el cual todos los estudiantes se sientan reconocidos, incluidos vivenciando el sentimiento de pertenencia (ECHEITA, 2017). Asimismo, (BARTON, 1998; BLANCO, 2004, citados por LÓPEZ *et al.*, 2014), sostienen que la discapacidad es entendida como una construcción social y se centra en los obstáculos y se traslada del modelo clínico o médico al modelo social.

Delgado (2007), refiriéndose a la educación inclusiva indicó que la misma implica que en cualquier contexto educativo, los niños aprendan juntos independientemente de sus condiciones sociales, personales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna condición especial, y en esa línea de pensamiento, las escuelas no deben poner ningún requisito o mecanismo de selección que implique algún tipo de discriminación.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

Desde la perspectiva del docente, los centros de formación del profesorado, están en la obligación de formar profesionales cualificados, capaces de enfrentar las exigencias de la diversidad en el marco de un enfoque socializador. Es decir, el rol del docente incluye, la aplicación de estrategias didácticas para atender precisamente las diversidades y necesidades educativas de los estudiantes, asociadas a la discapacidad y también a sus diferencias individuales (FONTANA *et al.*, 2009). Asimismo, las instituciones educativas de formación docente, han tenido que replantear el concepto de inclusión educativa, para formar profesionales en la educación que sean capaces de identificar y evaluar la presencia de comunidades educativas inclusivas (INFANTE, 2010).

En los últimos tiempos el conocimiento de la inclusión educativa ha sido objeto de análisis permanente de las prácticas educativas, así como de los procesos derivados precisamente del cambio en la concepción. Las implicancias concretas se evidencian en las instituciones educativas que tienen que ingresar a procesos de reestructuración y adaptación para brindar el apoyo adecuado a las demandas crecientes de estudiantes con discapacidad a la educación

(BATANERO, 2013). Todo esto pasa evidentemente, por las estrategias de intervención que están en manos de los docentes cualificados. En la misma línea de pensamiento (PAUTT, 2011), sostiene que dentro de una organización existen dos grandes componentes: el primero está referido a la forma como se toman las decisiones para posesionar la institución u organización, el segundo se centra en lo que llama la magnitud, que no es otra cosa que el compromiso emocional del líder y su apertura a las nuevas ideas en un marco de buenas relaciones humanas.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS

Es necesario que en cada institución educativa se tengan directivos, con altas competencias o prácticas relacionadas con la promoción y desarrollo de buenas iniciativas pedagógicas, así como estrategias de intervención, para ayudar a resolver los problemas inherentes a la discapacidad para la educación. Esto implica además que los directores de las instituciones educativas y los demás directivos, deben convertirse en los promotores de la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos de las personas y sobre todo la aceptación a la diversidad personal (FERNÁNDEZ; HERNÁNDEZ, 2013). En ese sentido, la posibilidad de mejora de una institución educativa, depende en gran medida de la capacidad de liderazgo de los equipos directivos, y su flexibilidad para adaptarse a los cambios y a los contextos de mayor complejidad, por ello los directivos deben confiar en la capacidad interna de cambio de los actores educativos de la escuela (BOLIVAR, 2010).

INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PADRE DE FAMILIA

En entorno familiar y los padres de familia en particular son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y jóvenes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa. En ese sentido, bajo esta premisa, la familia se constituye en el primer contexto para el proceso de socialización y evolución natural de los niños y jóvenes en torno a su afectividad, desarrollo físico, intelectual y social. Una familia con un hijo con necesidades especiales, debe estar preparada para desarrollar funciones que las circunstancias requieren (SARTO, 2001, citado por ACUÑA *et al.*, 2017). Por estas razones, los miembros de la familia, y la escuela deben analizar las necesidades de comprensión

de los niños y niñas con discapacidad intelectual. Por otra parte, precisa que los padres de familia tienen que establecer cierta valoración de la discapacidad en el contexto de la legislación política de cada país, es decir, no pueden suplantar la labor de los profesionales especialistas como: psicólogos, educadores, auxiliares y el personal cualificado de apoyo (LLAMAZARES; ARIAS; MELCONZ, 2017).

Otro aspecto que es también de singular importancia es la calidad de vida de las familias que tienen un niño con discapacidad, la misma que tiene que sobreponerse al posible impacto negativo sobre las condiciones de adversas que se presenten, en ese sentido lo más importante es que se reconozcan las fortalezas y potencialidades que son necesarias para afrontar situaciones que se presentan en el proceso de interacción con el contexto (ORTIZ; ARIZA; PACHAJOA, 2018).

METODOLOGÍA

En este estudio se empleó el paradigma hermenéutico, enfoque cualitativo, con una metodología epistemológica interpretativa que permitió conocer el saber de los sujetos participantes. el enfoque fue el cualitativo y el diseño estudio de caso; para ello se partió de un análisis documental con el fin de explorar las posibles categorías involucradas en la temática elegida y, en un segundo momento, se elaboró una entrevista para profundizar en los hallazgos iniciales.

Acerca del paradigma interpretativo podemos decir que se basa en la comprensión de los hechos a partir de las experiencias, opiniones y creencias de los mismos sujetos. Por otro lado, el enfoque cualitativo nos permite ver el mundo desde la óptica de los sujetos participantes. El diseño de estudio de caso fue el elegido ya que centra su interés en la complejidad de un hecho determinado a través de un proceso inductivo.

Los sujetos participantes estuvieron constituidos por 12 diferentes integrantes de la comunidad educativa, padres de familia, directivos, docentes y estudiantes de tres instituciones educativas de educación básica peruana.

Los instrumentos de recolección de datos fueron el análisis documental y las entrevistas cara a cara para poder interiorizar y comprender los imaginarios subyacentes en los sujetos que participaron en el estudio.

La metodología empleada permitió identificar de manera acertada y entre otros aspectos: la identificación de las subcategorías de análisis, los instrumentos de recolección de datos, la codificación de la información, la presentación de los resultados y la triangulación de los hallazgos.

RESULTADOS

A partir de la aproximación temática, el análisis documental realizado y la conjugación de las voces escuchadas, se consideraron las subcategorías de análisis siguientes:

A. La inclusión entendida como cantidad de población estudiantil

La interpretación de esta idea se sustenta en la premisa que los sujetos participantes asumen que la inclusión es sinónimo de sumar más estudiantes al sistema educativo. Según fuentes del Minedu, en el Perú y al año 2018, la educación básica regular alberga a más de 8 millones de estudiantes. Esta modalidad involucra a los niños y adolescentes entre 3 y 16 años de edad.

Es importante mencionar que los niveles de cobertura en el Perú han ido aumentando en los últimos años, aun así, el logro del nivel de la cobertura se constituye en un reto para el Estado a decir de los entrevistados. El tener cada vez más acceso al sistema educativo se convierte en una oportunidad para las familias peruanas; la idea del progreso y la posibilidad de obtener un futuro mejor se ve reflejada la opinión de los sujetos participantes.

“Cada vez son más los estudiantes que ingresan a las escuelas a estudiar, eso es bueno, la juventud necesita abrirse paso en la vida” (padre de familia 1)

“El hecho que se esté invirtiendo más dinero en educación y que se tengan mejores colegios hace que más familias quieran que sus hijos vayan a la escuela” (directivo 2)

B. La inclusión entendida como la atención a niños con habilidades especiales

Una idea que se tiene acerca de la inclusión es la oportunidad que se le está brindando a los estudiantes con características especiales. Los diversos gobiernos han ido consolidando la política de inclusión entendida como la apertura de las puertas de las

escuelas a todos aquellos estudiantes con habilidades especiales. En un primer momento, este proceso ocasionó un encuentro entre dos contextos muy particulares: alumnos con características distintas en la escuela y docentes quienes se hallaban desconcertados acerca de cómo realizar su praxis (ya que muchos de ellos no contaban con las competencias para realizar tal labor). La posibilidad de la inclusión a partir de esta conceptualización se fue transformando en el tiempo a tal punto que hoy es algo habitual. Los estudiantes reconocen la incorporación al sistema de sus pares. Asumen que este el salón de clases se convierte en un escenario de interaprendizaje a partir de la incorporación de estos nuevos compañeros.

“Me siento bastante alegre de tener compañeros como él” (haciendo referencia a un compañero con habilidades especiales) (estudiante 4)

“Aprendemos de ellos muchas cosas... creo que son unas buenas personas también” (estudiante 7)

“Es una labor diferente, pero la consideramos grata ya que nos permite ir aprendiendo más” (docente 5)

“Inclusión es diversidad y por ello acogemos a estos quienes ahora son nuestros alumnos” (docente 2)

“Antes era muy difícil acceder a una escuela normal, yo deseo que mi hijo se integre por ello lo matricule aquí” (padre de familia 2)

C. La inclusión entendida como la igualdad de condiciones estructurales

Este hallazgo nos remite a la idea de que la igualdad de condiciones (infraestructura, servicios básicos, vías de comunicación, etc.). se considera como una muestra de inclusión. El Estado Peruano a través de las diferentes políticas de gobierno pone en marcha una serie de proyectos transversales con el fin de acercar a la población al Estado mismo. El hecho, por ejemplo, de que se construyan vías de acceso a las zonas remotas de Perú se constituye en una muestra de ello. Al otorgar las facilidades básicas a la población se les está dando la posibilidad de que las condiciones de vida mínimas se puedan desarrollar. La construcción de escuelas, el contar con servicios básicos para las escuelas y la comunidad son considerados como ingredientes inclusivos

ya que facilitarían el desarrollo de los estudiantes, escuelas y comunidad. En parte se evidencia un deseo de contar con las facilidades de otras escuelas modelo.

“Trabajar sin luz, sin aulas protegidas se convertiría en una tarea muy difícil para mí, afortunadamente eso va cambiando de a pocos” (docente 2)

“El Estado debe procurar cerrar las brechas de desigualdad entre las diferentes escuelas del país” (docente 1)

“Veo que otros colegios tienen más computadoras, tienen internet, eso me ayudaría a hacer mis tareas más rápido” (estudiante 5)

“El gobierno destina una partida de dinero, ... quizá algunas cuestiones relacionadas con la normativa nos impiden hacer un mejor trabajo, pero existe la intención de ir mejorando” (directivo 3)

“Un mejor colegio, pintado, limpio, construido quizá es lo que se ha ido mejorando” (padre de familia 2)

“Vi un reportaje por la televisión donde aparecía una escuela que no tenía puerta, patio para jugar, aparte que hacía mucho frío... los niños tenían que caminar mucho tiempo para llegar a su colegio... es difícil estudiar así” (estudiante 2)

D. La inclusión entendida como la igualdad de género

El Minedu propone que se desarrolle una política de igualdad de género. Esto se ha convertido en un motivo de discusión ya que los grupos conservadores asumen que se están vulnerando, desde el Estado, cuestiones que van más allá de lo formativo y que colisionan con las costumbres y creencias que priman en los hogares de las familias. Los grupos opuestos afirman que más que vulnerar derechos, esta política de igualdad de género es un proceso de sinceramiento por el que toda sociedad civilizada transitaria: el reconocer la igualdad de oportunidades del hombre y la mujer. Existe aún una fuerte predominancia de la cobertura escolar en favor de los hombres en comparación a las mujeres. Así, la inclusión educativa es vista como un espacio de equilibrio donde hombre y mujer tienen los mismos derechos y facilidades para encaminar su proyecto de vida.

“Qué bueno que los congresistas defiendan a las mujeres y a los hombres, todos debemos ser considerados iguales” (estudiante 1)

“La brigadier de mi salón es mujer y nos agrada su forma de ser, la felicitamos por la ayuda que nos da” (estudiante 3)

“Se ven tantas noticias en la televisión acerca de violencia contra las mujeres, en mi escuela los profesores nos hablan de eso y creo que tienen razón porque no hay porque pensar que los hombres somos más que las mujeres” (estudiante 6)

“La política del Estado es darle las mismas oportunidades a hombres y mujeres, es una tarea sobretudo en una sociedad como la nuestra” (directivo 1)

“Tenemos casos en los que la mentalidad de los padres y de los mimos chicos dan a entender que existe una predilección hacia el hijo varón” (docente 3)

“Es un tema inclusivo definitivamente... creo que ameritaría un debate mucho más amplio” (docente 4)

“Veo que existen profesionales mujeres y de muy alto cargo, eso está bien, en el colegio se les debería hablar de eso” (padre de familia 3)

DISCUSIÓN FINAL

La recolección de datos nos permite tener una codificación que grafica claramente las premisas principales y las que explican la conceptualización de la inclusión educativa a partir de los supuestos de los mismos.

La conceptualización predominante va dirigida a la cobertura, es decir la masificación de la educación en términos numéricos. Si bien es cierto que el número de escolares que acceden al sistema educativo ha ido aumentando también es necesario recordar que ciertas condiciones de acceso se tendrían que ir mejorando a través del tiempo.

La incorporación al sistema de niños o jóvenes con habilidades especiales es reconocida también como una propuesta inclusiva. Las condiciones en las que se produjo este encuentro por parte de estudiantes y alumnos al interior de las escuelas pasaron por momentos de incertidumbre en algunos casos ya que no se tenían adquiridas las competencias para afrontar esta nueva labor al interior de los colegios. El tiempo se encargó que se tenga hoy una nueva mirada acerca de esta coyuntura escolar.

También es importante señalar la necesidad de cerrar brechas de tal forma que las escuelas y los estudiantes estén en igualdad de condiciones para afrontar la labor diaria. Es muy notoria la diferencia de condiciones de las escuelas urbanas y rurales. Esta coyuntura se agudiza cuando al quehacer emi-

nentemente educativo se le suman cuestiones de responsabilidad social por parte del Estado: dotar se servicios básicos a las comunidades, carreteras que permitan el desplazamiento de las personas, la existencia de escuelas con deficiencias en su estructura, etc.

Finalmente, la posibilidad de que tanto el hombre como la mujer puedan realizarse como entes también es identificada por los entrevistados. La necesidad de un reconocimiento y valoración por parte de la sociedad frente a este tema se hace necesario según la opinión de la comunidad educativa.

Resumen: El presente estudio se dirige a conocer la conceptualización de la inclusión educativa en el ámbito de la educación básica peruana. Para ello se realizó una aproximación a los diversos agentes educativos involucrados: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de tres escuelas públicas. La trayectoria metodológica cualitativa basada en un estudio de caso permitió llegar a ciertos hallazgos, los cuales fueron sometidos a un análisis para finalizar en la subcategorización; estas explican la idea formada que se tiene acerca de inclusión y que está presente en el grupo de sujetos participantes en esta investigación.

REFERENCIAS

- ACUÑA, L. M. et al. Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual. *I+D Revista de Investigaciones*, Bucaramanga, v. 9, n. 1, p. 126-137, jan./jun. 2017. Disponible em: <http://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/123/132>.
- BATANERO, J. M. F. Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 15, n. 2, p. 82-99, mai. 2013. Disponible em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>.
- BOLIVAR, A. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 9, n. 2, p. 9-33, jul./dez. 2010. Disponible em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/112/109>.
- CENTELLAS, A.; JURADO, P. Atención educativa inclusiva en el aula. *Siglo Cero*, Madrid, v. 49, n. 4, p. 69-87, out./dez. 2018. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184946987>.
- DELGADO, W. Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, San Pedro, v. 31, n. 2, p. 45-58, 2007. Disponible em: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031204.pdf>.
- FERNÁNDEZ, J. M.; HERNÁNDEZ, A. Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 35, n. 142, p. 27-41, 2013. Disponible em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a3.pdf>.
- FONTANA, A. et al. El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica@ Educare*, Heredia, v. 13, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2009. Disponible em: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3493/Apoyo_familiar_proceso.pdf?sequence=1&rd=0031275596861030.

INFANTE, M. Desafíos a la formación en educación inclusiva. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n. 1, p. 287-297, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>.

JIMÉNEZ, F.; LALUEZA, J. L.; FARDELLA, K. Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 19, n. 3, p. 10-23, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>.

LÓPEZ, V. et al. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, Madrid, n. 363, p. 256-281, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6ee8c1e9-5886-4ded-9e1b-9e208a53dff5/re36311-pdf.pdf>.

LLAMAZARES, J. E.; ARIAS, A. R.; MELCONZ, M. A. El papel de los profesionales y la familia ante la diversidad funcional desde la revisión teórica. *Holos*, Natal, ano 33, v. 7, p. 198-212, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5592>.

MAYO, L.; CUETO, S.; ARREGUI, P. Políticas de inclusión educativa. *Boletín del Consejo Nacional de Educación*, Lima, n. 39, dez. 2015. Disponível em: <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-39.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: Balance y Perspectivas*. Lima: Ministerio de Educación, 2012. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>.

MUNTANER, J. J. De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. In: ARNAIZ, P.; HURTADO, M. D.; SOTO, F. J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010. p. 192-202. Disponível em: <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.

ORTIZ-QUIROGA, D.; ARIZA ARAUJO, Y.; PACHAJOA, H. Calidad de vida de familias de niños y adolescentes con discapacidad asociada a defectos congénitos. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 1-10, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-1.cvfn>.

PAUTT, G. Liderazgo y dirección: Dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas*, Bogotá, v. 19, n. 1, p. 213-228, jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/2269/1978>.

PALOMARES, A. El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 355, p. 591-604, mai./ago. 2011. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_25.pdf.

PEGALAJAR, M. del C; COLMENERO, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 19, n. 1, p. 84-97, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>.

RUIZ, M.; MÉRIDA, R. Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 27, n. 3, p. 943-961, set./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho de 2019