

Educación Inclusiva Efectiva y Afectiva en estudiantes con necesidades Educativas Especiales

Carla Belén Gudiño Mejía¹

cbgudinom@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5235-0166>

Universidad Técnica del Norte

Ibarra-Ecuador

Verónica Alexandra Melo López

vamelo@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8410-2343>

Universidad Técnica del Norte

Ibarra-Ecuador

Jaime Yucato Pupiales

jdyucato@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1962-5735>

Universidad Técnica del Norte

Ibarra-Ecuador

Christian Pérez Gómez

christianperez@bethlemitasibarra.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-5404-4649>

Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús

“Bethlemitas”, Ibarra-Ecuador

RESUMEN

El presente trabajo basa su fundamento en el estado de la educación inclusiva de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE), desde el punto de vista efectivo en cuanto a resultados prácticos obtenidos tanto en las políticas inclusivas y también en el área afectiva en cuanto a la interrelación que se establece entre el sistema de educación, la familia, el educador y el educando necesitado de atenciones especiales para su desarrollo funcional. A fin de analizar estos aspectos se realizó una revisión bibliográfica de artículos científicos, libros y revistas de corriente principal actualizados que tratan el tema y ejemplifican los pasos que se están dando en la implementación de modelos de educación que se correspondan con los patrones inclusivos. El resultado este trabajo muestra como además de las políticas que se establecen, las instituciones y los educandos se sensibilizan con el tema, aún con el largo camino que el reconocimiento social acerca de las discapacidades y las necesidades de educación e igualdad tiene que recorrer para poder afirmar que se vive en sociedades inclusivas e igualitarias.

Palabras claves: *inclusión social; educación inclusiva; discapacidad; educación; políticas públicas*

¹ Autor principal.

Correspondencia: cbgudinom@utn.edu.ec

Effective and Affective Inclusive Education students with Special Educational needs

ABSTRACT

The present work bases its foundation on the state of inclusive education of children, adolescents and young people with special educational needs (SEN), from the effective point of view in terms of practical results obtained both in inclusive policies and also in the affective area. Regarding the interrelation established between the education system, the family, the educator and the student in need of special attention for their functional development. In order to analyze these aspects, a bibliographic review of up-to-date mainstream scientific articles, books and magazines was carried out that deal with the subject and exemplify the steps that are being taken in the implementation of education models that correspond to inclusive patterns. The result of this work shows how, in addition to the policies that are established, institutions and students become aware of the issue, even with the long road that social recognition about disabilities and the needs for education and equality has to go to be able to affirm that we live in inclusive and egalitarian societies.

Keywords: *social inclusion; inclusive education; disability; education; public policies*

Artículo recibido 15 julio 2023

Aceptado para publicación: 15 agosto 2023

INTRODUCCIÓN

En la educación contemporánea cada vez cobra más significado y se hace un reto el acto de desarrollar sistemas de enseñanza que cuenten con un carácter ampliamente inclusivo. Esto requiere, por supuesto, un proceso de transformación de todas las representaciones de la sociedad y en especial de las personas y los gobiernos, traducido en cambio de actitudes, en introducción de nuevos métodos y tecnologías y en modificaciones de los sistemas convencionales de enseñanza y las estructuras institucionales.

En el (Foro-Educativo, 2007) se plantea que la educación inclusiva, es reconocida por el derecho establecido para las niñas y los niños, así como para los jóvenes, adultos y adolescentes a tener una educación con la máxima calidad posible, la cual se base en el respeto y la consideración de todas y cada una de las diferentes capacidades y necesidades educativas, así como el cúmulo de costumbres, etnias, idiomas, discapacidades, edades y cualquier otra característica intrínseca a los seres humanos y la sociedades en su conjunto.

Los niños y adolescentes con Necesidades Especiales de Educación (NEE) son aquellos que, en alguna de las diversas fases de la educación, manifiestan alguna imposibilidad cognitiva, ya sea tanto de origen neurológico y sensorial, como psicomotriz, psicológico o comunicativo. Estos niños y adolescentes pertenecen, por desgracia aun hoy en día, a un conjunto sensible de nuestra sociedad que, aun contando en algunos casos con políticas educativas bien intencionadas para generar cambios en los sistemas educativos, tienen que enfrentar difíciles circunstancias tanto sociales como subjetivas que les impiden desarrollar al máximo sus habilidades y potencialidades, lo que limita el libre progreso de sus características personales y su personalidad (Contento et al., 2018).

Según (Fernández, 2003) el acto de educación convoca a todas las personas a que participen de una sociedad libre, entendiéndose el derecho de la comprensión, la tolerancia y un ambiente de respeto y amistad entre todas las naciones, entre todos los grupos étnicos o religiosos además de promover la paz. Basados en una perspectiva psicológica, desde el marco del derecho humano, la escuela contribuye al buen sentido social e implica una educación de calidad. Por este motivo, en el caso específico de la Educación Inclusiva la misma posee, por ende, doble sentido: educacional y social, al rechazar tendencias a que en ciertos sistemas educacionales se margine del saber a niños de ciertos círculos sociales y de determinadas características. Es por este motivo que se pide que cada país sea capaz de

diseñar y construir un sistema educacional el cual tenga capacidad de adaptación a todas las posibles necesidades de todos los educandos.

Por este motivo es objetivo de esta revisión bibliográfica abordar el estado de la educación inclusiva efectiva y afectiva en estudiantes con necesidades educativas especiales en la actualidad en diferentes ámbitos educacionales y su interrelación con las sociedades, entendiendo por esto el estrecho vínculo que entre estas dos debe manifestarse toda vez que los seres humanos por derecho son iguales sea cual sea su condición social, credo, características físicas, psicológicas, etc., a tenor con el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) que señala que “toda persona tiene derecho a la educación”,

Para este trabajo de revisión se ha realizado una exhaustiva búsqueda bibliográfica de las publicaciones de actualidad, tanto del área de América Latina como del mundo en general, utilizándose en todos los casos trabajos publicados en revistas y repositorios de primera línea.

DESARROLLO

(Díaz-Posada & Rodríguez-Burgos, 2016) en su trabajo refieren una investigación documental realizada en Colombia relacionada con la evidencia encontrada en indicadores que relacionan las realidades en la puesta en práctica de la educación inclusiva. Como se ha ido transformando en el tiempo el uso del lenguaje a la hora de referirse a la población que presenta diversidad funcional, además de la detección de diferentes experiencias de carácter exitoso en cuanto a la inclusión de esta población, antes marginada y olvidada en los sistemas educacionales. Existe un enfoque que promueve la utilización del término “Diversidad Funcional” en detrimento del antiguo, obsoleto y marginador término “discapacidad”. Dicho enfoque se está convirtiendo en tendencia a nivel internacional, proponiéndose integrarlo a la corriente de lenguaje y pensamiento que propicia transformar las representaciones sociales en contra de la integración de esta población.

Según los autores, en un estudio realizado por (Hernández & Hernández, 2005), según el censo realizado en la propia Colombia por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) los resultados arrojan que la vulnerabilidad en Colombia referida a la discapacidad se comporta de manera diferente según diversos factores. En el caso del género, tiene un mayor impacto en los hombres; según la edad es mayor en aquellos grupos de menor edad; por áreas es mayor en las rurales y en cuanto al

nivel socioeconómico el grupo con mayores vulnerabilidades es el de menos recursos económicos. Se puede apreciar por tanto que las personas con mayores problemas de “discapacidad” pertenecen a los sectores más vulnerables; los de más bajo nivel educativo, con bajos salarios o desempleados, varones y viviendo en una zona rural. Una conclusión, aunque triste pero cierta en este estudio, es que se evidencia que las condiciones de pobreza contribuyen a la exacerbación de las discapacidades a expensas de la vulnerabilidad, el riesgo presente y las pocas oportunidades de bienestar en estos grupos desprotegidos.

(Porter & AuCoin, 2012) estudian los procesos educacionales de inclusión en la provincia canadiense de New Brunswick, la cual ha demostrado una trayectoria encaminada a la promoción de nuevos significados que se encuentren relacionados con la diversidad. Además, en las instituciones educacionales se promueven prácticas inclusivas y acercamientos entre estas y las comunidades basadas en los factores de liderazgo con que cuentan las mismas, lo que propicia la innovación y mejora en los centros educativos inclusivos. En esta provincia en específico, se presta una gran atención a todos los evidentes potenciales beneficios que surgen de la reflexión y el cuestionamiento constante, lo que supone el compromiso de una planificación altamente cooperativa entre las instituciones y la comunidad y una implicación en los procesos de formulación de políticas relacionadas con la vida educacional, tanto de la parte del estudiantado como de la comunidad en general.

Los autores de las universidades de Queensland y Griffith, en Brisbane, Australia (Riele et al., 2017) manifiestan que la dimensión afectiva del trabajo del profesorado es un elemento vital en la configuración inclusiva en la conformación de aulas centradas en el niño. Es particularmente importante para los estudiantes que carecen de ciertos aspectos relacionados con el cuidado y el apoyo dentro de su vida personal. Recientemente, paradigmas educativos neoliberales de recopilación de datos del estudiantado, pruebas externas y la propia competencia han aumentado la presión sobre los estudiantes y profesores en las escuelas. Muchos profesores sienten que se les ha alejado de la enseñanza y cuidado de los jóvenes al enfocarse la educación como un negocio y en este contexto estudiantes con las mayores necesidades a menudo se van o quedan excluidos de los entornos habituales de educación. Sin embargo, algunos logran encausar su educación en escuelas alternativas y flexibles, como una segunda oportunidad para su aprendizaje.

La investigación de los autores indica que dentro de tales sitios, maestros y trabajadores parecen estar comprometidos con la implementación de un ambiente educativo y explícitamente enmarcado por conceptos de afectividad, justicia y ética del cuidado. A pesar de los desafíos y gracias a sus recompensas, afirman firmemente la importancia de su trabajo emocional cuando trabajan con los jóvenes, normalmente desfavorecidos, ayudándoles a superar la marginación en la que la falta de educación los hunde. Los autores sostienen que esta redefinición de la escolarización como inherentemente “relacional” implica formas de activismo docente que trascienden la obligación del “bienestar” de los estudiantes como se entiende comúnmente en entornos convencionales, y que no satisface las necesidades de muchos jóvenes.

La idea de “La escuela relacional” según (Smyth et al., 2010) se ha convertido cada vez más difícil de realizar en las escuelas que están bajo la presión de los regímenes neoliberales para priorizar la obtención de resultados sólidos en las pruebas nacionales e internacionales, haciendo cumplir la disciplina y salvaguardar su imagen en el mercado educativo. Tales prácticas apuntan a la “base relacional de la enseñanza”. Esto no significa que el personal de las escuelas ordinarias no se preocupe por los estudiantes y no valoren las buenas relaciones; sin embargo, con demasiada frecuencia, sienten que hay poco margen para tales prácticas de trabajo afectivo, expresando un sentido de nostalgia por tiempos pasados y arrepentimiento por el cambio de la naturaleza de su trabajo.

(Fajri, 2020) hace un interesante análisis basado en el desarrollo de la educación como enfoque principal que tiene un importante papel en la ayuda al desarrollo de la vida de la sociedad indonesia tanto desde el punto de vista social, así como económico, político y cultural. Por lo tanto, los esfuerzos para satisfacer las necesidades educativas que son factibles para todos los ciudadanos indonesios aún siguen en desarrollo promovidas por el gobierno. El progreso educativo que persigue el gobierno todavía está en marcha para que todos los indonesios, tanto ricos como pobres, puedan disfrutar de una educación docente.

Durante la última década, la inclusión se ha convertido en una tendencia mundial en educación especial. En respuesta a esa tendencia, el gobierno de Indonesia ha adoptado una política progresista para implementar la educación inclusiva. Por este motivo, la renovación del sistema educativo en Indonesia también debe realizarse especialmente para abrazar a todos los ciudadanos indonesios que tienen una

especificidad mediante la aplicación de un sistema educativo inclusivo. En consonancia con el creciente número de niños con necesidades especiales en Indonesia, el gobierno comenzó a expandir la aplicación de la educación inclusiva en toda Indonesia. De acuerdo con el Reglamento del ministro de Educación Nacional de la República de Indonesia número 70 de 2009: sobre educación inclusiva para estudiantes que tienen anomalías y tienen el potencial de inteligencia y / o talento especial, el gobierno garantiza el derecho al cumplimiento de la educación para todos los ciudadanos de Indonesia no siendo una excepción para niños con necesidades especiales. Basado en datos del Oficina Central de Estadísticas, hasta 2017 el número de niños con necesidades especiales en Indonesia llegó a 1,6 millones de personas. Esto demuestra que se debe hacer el máximo esfuerzo para lograr el objetivo de educación inclusiva y poder cumplir de manera óptima el derecho a la educación de los niños con necesidades en Indonesia. Los resultados de la investigación del autor mostraron que los profesores indonesios han implementado modelo de instrucción de Kibler. Según este modelo, el aprendizaje se ve como un cambio de comportamiento que puede ser nutrido por la comunicación del maestro que refuerza el comportamiento deseado, castiga comportamientos indeseables, proporciona ejemplos para que los estudiantes los imiten, refuerza los comportamientos que se acercan al comportamiento objetivo para que los estudiantes se acerquen gradualmente a las metas o intervengan activamente siempre que los estudiantes se comporten para proporcionar sugerencias de modificación. La instrucción orientada a la comunicación se basa en que los maestros desarrollen un proceso sistemático para evaluar los niveles cognitivos, afectivos y de referencia del comportamiento del estudiante; organizar las actividades que construyen la evaluación y al mismo tiempo los resultados del aprendizaje durante y después de la instrucción. Por lo tanto, el éxito del aprendizaje está fuertemente influenciado por el proceso de comunicación realizado por el profesor.

(Martín et al., 2012) elaboran un artículo basado en la visión del proceso de educación inclusiva que se ha desarrollado en España desde hace cuarenta años. Los autores analizan el tema desde una perspectiva doble; la primera correspondiente a la vertiente política de la materia y la segunda basada en la práctica cotidiana que transcurre en los centros educativos españoles.

En el caso de las políticas que se han fomentado para tratar este tema de educación inclusiva, se plantea que ha habido un desarrollo en la evolución de la legislación en España a lo largo de esos años acerca

de la educación que por ley deben recibir las personas que presentan algún tipo de discapacidad. En este tiempo que se estudia por los autores, las acciones políticas de fomento han transitado desde el modelo educativo segregacionista, hasta el modelo integracionista, el que actualmente recibe un fuerte impulso para su transformación en modelo de educación inclusiva.

En el caso de las acciones prácticas no han avanzado todo lo que la política y los modelos impuestos pudieran haber posibilitado. Según los autores refieren acerca del informe emitido por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) en el 2010, este sugiere que en el caso específico de España, el proceso de inclusión educativa para educandos con necesidades especiales manifiesta signos claros de estancamiento, concluyendo que existen grandes dificultades a la hora de la generalización del proceso de enseñanza inclusiva, muy a pesar de que existen leyes internacionales como las dictadas por la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas que obligan al Estado Español a terminar radicalmente con ese estancamiento. Se hace necesario, por tanto, implementar la perspectiva del derecho que todo estudiante con necesidades especiales tiene frente la marginación o fracaso escolar por razones meramente del sistema educacional, y recibir en cambio una educación de calidad en el amplio sentido del término.

Los autores (Herrera et al., 2018) reflexionan de manera interesante sobre el proceso de formación específicamente de los profesionales de la educación para la conducción de prácticas inclusivas basadas en el modelo de la UNAE (Universidad Nacional de Educación) de Ecuador. Los mismos basan su trabajo en los estudios que se han realizado sobre la formación de los profesionales, haciéndose énfasis en las acciones sobre el profesorado que trabaja vinculado directamente a la educación especial, así como a las demandas que la sociedad ecuatoriana ha planteado a las instituciones educacionales para que estas sigan un camino de inclusión y apertura a la diversidad.

Gracias a estas premisas es que surge y se implementa la carrera de Licenciatura en Educación Especial, en la cual se tuvo en cuenta la importancia que se le debe dar a la formación de los profesores que eduquen a sus alumnos basados en la diversidad y al mismo tiempo sean capaces de conducir prácticas educativas inclusivas.

Los autores identifican dos posiciones a la hora de la formación de los docentes para la Educación Especial. Existe un enfoque formacional tradicional el cual se basa en la formación de profesores los

cual asignan valor predominante a los diagnósticos de las dificultades y una vez catalogados los estudiantes con necesidades especiales derivarlos hacia programas diferenciados o escuelas especiales. Por otro lado, se encuentra el enfoque inclusivo el cual busca la formación de docentes que respondan a las diversidades de los educandos en contextos lo más regulares que se pueda, es decir, si es posible, su vinculación y mezcla con educandos sin estas necesidades. La formación de profesionales se vincula, por tanto, a un proceso de cambio educativo que se realiza en la educación, respondiendo a un enfoque basado en la atención a la diversidad.

Un proyecto de investigación realizado por (Ramos et al., 2019) en la Universidad de Camagüey en Cuba manifiesta el reto de la extensión de la inclusión educativa al contexto comunitario. Los autores proponen, basados en una concepción pedagógica, el diseño de un proceso de inclusión de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas en el ambiente comunitario.

Para esta investigación, los autores, utilizaron métodos de investigación como la sistematización teórica y la entrevista como método empírico. Lo que resulta de la investigación está basado en la fundamentación de una concepción pedagógica, que responde a principios que son esenciales y permite la preparación de los diferentes agentes de educativos en tres fases fundamentales: 1) Sensibilización con la situación junto con la caracterización de las principales necesidades, motivos y expectativas de la comunidad, integración social tanto de los educandos, como los educadores y población en general, sus potencialidades existentes y las necesidades y vulnerabilidades que pueden existir en el seno de los educandos con NEE, 2) Decisión del tipo de ayuda a brindar y organización, definición de objetivos, métodos y técnicas, y por último 3) La evaluación de los resultados obtenidos con vistas a conocer cuan efectivas fueron las acciones comunitarias y reorientarlos según perspectivas de mejoramiento.

El estudio de (Joza, 2019) ha permitido realizar un diagnóstico acerca de la concepción manifestada por los docentes relacionada con el proceso de inclusión de los estudiantes con NEE directamente relacionadas con discapacidades, todo en función de la Ley de Educación Inclusiva Ecuatoriana, y como la actitud de estos docentes afecta la participación activa de sus estudiantes. Para ese estudio los autores entrevistaron a 31 profesores urbanos en la ciudad de Manta, Ecuador a fin de conocer de manera directa 1) sus propias concepciones sobre el tema de la educación inclusiva, más allá de la letra de la ley promulgada 2) las aptitudes y las predisposiciones de los educadores en el proceso de facilitación del

proceso inclusivo 3) aquellos desafíos que los mismos han enfrentado en su accionar diario y por ultimo 4) las estrategias que estos aplican para la atención de sus estudiantes. Además de estas acciones de investigación se realizaron observaciones en 10 aulas de distintas escuelas.

Todo lo anterior arroja como resultados que aún los docentes no tienen empoderado su rol de activos participantes en el proceso inclusivo, mostrándose inseguros en cuanto a la atención a los estudiantes y por esto se basan en la utilización de tácticas simples de apoyo a estos estudiantes con necesidades especiales en lugar de establecer una planificación organizada que permita generar respuestas a todas las necesidades individuales de sus estudiantes los cuales no reciben los beneficios de la implementación del proceso de inclusión educativa.

Según (Huayamave, 2018) en su artículo se describe el valor que tiene la empatía entre estudiante y educando como un constructo trascendente en la educación inclusiva y poder atender los desafíos de estos estudiantes, y como esta puede orientar al personal docente en los procesos pedagógicos. En el caso del educador, cuando se pone en el lugar del niño que aprende de una manera diferente y necesita apoyo y comprensión, el mismo puede ayudarlo a alcanzar su desarrollo integral. La investigación se basó en el Colegio Miraflores de la ciudad de Guayaquil con el objetivo de propiciar un diálogo con empatía el cual permita establecer bases de obligatoriedad a la hora de la valoración de la comunicación a fin de garantizar el derecho a la educación inclusiva. Esta educación demanda intensificar todas las acciones para hacer frente a los disímiles entornos de aprendizaje.

El autor resalta que el docente es visto como un modelo formativo, basado en su propio acervo, su vocación, desarrollo personal y profesional todo lo cual promoverá sentimientos de comunidad y compromiso. Es por este motivo que el proceso de comunicación basado en la empatía del educador hacia el educando debe ocupar espacio hacia la reflexión de la sociedad y las instituciones para, al considerar las enormes potencialidades del ser humano, se posibiliten nuevas formas de educación inclusiva con la revisión permanente de las prácticas educativas.

El proceso de desarrollo de teorías basadas en la inclusión social y educativa, además, forman una base fundamental en el desarrollo de hombres y mujeres de este siglo, por este motivo (Pérez et al., 2021) consideran que se abrirán nuevos desafíos en este sentido una vez que se liberen los esquemas de pensamiento centrados en la necesidad de educación especial. Autorregulación y tolerancia serán piezas

claves en el acto de condicionar a las personas en la inclusión enfocados en conductas comprensivas y solidarias con la vida. Según los autores, existe una complementariedad la cual sustenta la relación existente entre una estimulación metacognitiva y la propia educación inclusiva, todo lo que justifica la justa pertinencia que se establece en la educación inclusiva manifestada como un derecho a oportunidades de aprendizaje iguales y permanentes para todos y por ende, a un sentido de emergencia en la búsqueda de alternativas a fin de lograr cambios en la manera que se asume la inclusión social y educativa en el ámbito del trabajo pedagógico y didáctico.

Volviendo al caso específico de Ecuador (Rojas-Avilés et al., 2020) realizan una análisis de la política de inclusión educativa y como esta se relaciona con la acción pedagógica que rige los escenarios educativos del país. Desgraciadamente, estos sistemas educativos, a pesar de estar en línea con los parámetros internacionales de inclusión, no han podido superar las tendencias de discriminación a las personas necesitadas de acciones educativas especiales. Los autores basan sus análisis en el informe (Warnock, 1987), documento elaborado por la Comisión de Educación Británica, el cual establece una manera innovadora de pensar al marcar la posición de que no existen “niños ineducables”. Los resultados del estudio de los autores revelan que aún en la actualidad existen carencias y dificultades en la inclusión educativa, con un muy escaso nivel de conocimiento acerca del currículo inclusivo y además debilidades en una mal llamada homogeneidad en el aula.

Del análisis que los autores realizan al respecto de un proceso de inclusión educativa y la relación existente entre este y la innovación pedagógica han concluido que, aun existiendo una política pública promotora de procesos inclusivos, existe una relación muy desgastada y en muchos casos poco o medianamente perceptible de la innovación en los procesos de educación pedagógica. En su opinión, esto está basado en la poca o nula capacitación que tienen los educadores sobre temas relacionados con la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. En el caso del sistema de educación ecuatoriano la inmensa mayoría de las instituciones docentes enfrentan problemas comunes en este aspecto, dada la carencia de profesionales con formación específica en educación inclusiva. Esto, por consiguiente, genera una barrera de conocimientos a nivel de aula que no permite el manejo adecuado de los educandos con NEE, limitando por ende la práctica pedagógica. La innovación pedagógica, en estos casos, nace entonces de la propia iniciativa de los educadores, basadas en procesos de inclusión que se generan a

partir de la responsabilidad y vocación profesional de los educadores. De esta manera se hace necesaria e imperiosa la formación de docentes que adquieran amplios conocimientos en materias de inclusión educativa como respuesta a la diversidad en el estudiantado, acción que va más allá de una política pública.

En el caso de (Moreno, 2017) realiza un estudio con la finalidad de describir las percepciones que se tienen sobre la participación del entorno familiar en un Proyecto de Integración Escolar, basificado en un colegio Municipal de la Octava Región de Chile.

El estudio surge producto de la evidencia que avala la gran importancia y los efectos altamente positivos de una participación de la familia en el proceso educativo y en el propio aprendizaje de los educandos, lo cual cobra una mayor importancia en el caso de estudiantes NEE, entendiéndose que son aquellos los que tienen las mayores dificultades durante la escolarización. El autor realizó un estudio de casos cualitativos e interpretativos, a través de análisis de entrevistas semiestructuradas a docentes, familias y un asistente de la educación.

Los resultados arrojaron que no se percibieron diferencias significativas entre las familias que integran el Proyecto y aquellas que están fuera del mismo. Debido a esto es importante responder a las necesidades educativas especiales desde el punto de vista de la participación de estas familias. Se concluye la necesidad de gestionar estrategias de vinculación efectivas y desde un paradigma inclusivo.

Como conclusión el autor reflexiona sobre la existencia de un anhelo y creencia de igualdad en las familias del proyecto integración y los educadores dado que, aunque todos los estudiantes deben recibir atención y además todas las familias deben participar de esta educación, esto no significa que la forma y los grados de participación sean iguales para todas las familias, dado que la meta de una educación inclusiva transita por la respuesta a las necesidades educativas especiales que cada estudiante posee. Como tal, la cooperación que se establecerá entre la familia y la escuela debe definirse, por tanto, según las necesidades que el estudiante tenga.

Existe una premisa, según (Štemberger & Kiswarday, 2018) de que la actitud de los profesores es uno de los factores más importantes en el proceso de implementación de la educación inclusiva. Es por eso que el propósito de su estudio, por tanto, fue establecer la actitud que los profesores de preescolar y primaria de Eslovenia mantienen sobre inclusión. Dicha actitud se definió en tres niveles: el cognitivo,

afectivo y conductual. Los datos se recopilaron a base de cuestionarios MATIES adaptados y procesados utilizando estadística inferencial. Los resultados muestran que, tanto en preescolar como en primaria, los profesores están a favor de la inclusión en los tres niveles. Sin embargo, en análisis adicionales se observó que, en comparación con los maestros de grados superiores, los maestros de preescolar expresan una actitud más positiva a nivel cognitivo. Además, el estudio también mostró que las experiencias laborales con niños con NEE no se relacionan con más actitud positiva hacia la inclusión, mientras que la formación en servicio para las NEE resulta predominantemente en una actitud más positiva hacia la inclusión.

De forma más general, el estudio muestra que los profesores de preescolar y de primaria eslovenos predominantemente tienen una actitud positiva hacia la inclusión, no se les interrumpe cuando tienen NEE en el aula e informan que están dispuestos a cambiar su matrícula para que la inclusión funcione en la práctica. Más adelante los resultados también indican que, en comparación con los maestros de primaria, en la educación preescolar los profesores muestran una comprensión más positiva (dimensión cognitiva) hacia la inclusión. Por lo tanto, puede recomendarse para las instituciones que brindan capacitaciones previas y durante el servicio que los maestros de escuela primaria pongan más énfasis a la hora de presentar proyectos de inclusión. En el estudio, los autores también mostraron que la experiencia con NEE y la formación en servicio son sólo significativos en la interacción con la profesión. Los autores sugieren que, en cuanto a las capacitaciones de los profesores servicio, estas sean bien estructuradas, diferenciadas según diferentes subgrupos NEE y conectadas con la práctica. Concluyen, por tanto, que en general en Eslovenia, la actitud hacia la inclusión es positiva; sin embargo, hay todavía algunos desafíos que pueden abordarse mediante una presentación preliminar y una integración estructuradas.

(Sánchez, 2016) estudia en su investigación las actitudes hacia la discapacidad que presentan los estudiantes que cursan el Magisterio de Educación Infantil, los cuales deberán desarrollar su trabajo una vez graduados en contextos inclusivos. Los resultados de su investigación muestran actitudes positivas al enfocar la discapacidad, sin importar la forma en que estos acceden a la universidad ni en función del contacto con estudiantes o personas en general con discapacidad.

Según el autor, al parecer una de las formas de propiciar actitudes positivas hacia las personas que padecen alguna discapacidad es a través de la facilitación de contactos e interacción entre ellos. Desconocer el fenómeno de la discapacidad se manifiesta como una de las principales causas de los prejuicios al mismo tiempo que de la falsa creencia sobre las posibilidades reales de estas personas. Es por este motivo que se plantean estrategias formativas dirigidas a fomentar el acercamiento lo mismo de manera directa como a través de medios audiovisuales, charlas, conferencias didácticas e instructivas, donde se participe junto a personas con discapacidades los cuales manifiesten sus propias expectativas y logros, todo esto contribuye a propiciar un aumento del conocimiento de las discapacidades y por ende el acercamiento desde el punto de vista humano a estas personas.

Desde esta perspectiva de necesidades especiales, (Rojas, 2019) plantea un ensayo donde describe el marco jurídico internacional de la región en materia de inclusión de personas discapacitadas en los procesos educativos. De manera general, el autor plantea que América Latina ha estado adelantada en cuanto a la generación de dicho marco jurídico y normativo, ratificando por un numeroso grupo de países de la región, la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad” en fechas tan tempranas como 1999, siendo objetivo de este tratado la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra personas con discapacidades.

Las personas con discapacidad son altamente susceptibles de ser excluidas de su acceso a la educación y por ende discriminadas del sistema, todo lo cual afecta en la gran mayoría de las veces a niños y adolescentes con estas dificultades, por este motivo dirigir políticas correctas para este grupo de personas resulta doblemente difícil. En consonancia con esto se ha venido tratando de asegurar, primeramente, el derecho a no ser ni excluidos ni discriminados. Estas acciones deben garantizarse con prioridad en todas las instituciones las cuales les sirven y brindan apoyo, además, es necesaria la correcta integración de estos con otros planes y políticas sociales a fin de obtener la mayor efectividad en el universo de estas personas y por ende el mejoramiento sostenible de la calidad de vida de las mismas.

CONCLUSIONES

Como se ha podido apreciar en las publicaciones referenciadas en este artículo, existe a nivel mundial un despertar de las conciencias sociales encaminadas a concebir la educación como una tarea de formación de las nuevas generaciones sin importar ni discriminar a ninguna persona en función de sus capacidades físicas, psicomotoras, sociales, etc. El desarrollo de políticas sociales de inclusión por la mayoría de los países desde hace algún tiempo significa un gigantesco paso de avance hacia la concreción del objetivo fundamental de educación para absolutamente todos y todas, pero es, sin embargo, solo eso, un primer paso.

La implementación de las acciones expresadas en las políticas de inclusión, chocan, en la mayoría de los casos, con disímiles dificultades tanto de índole material, como políticas, y discriminatorias. Pasan además por los procesos de preparación de los educadores, que tienen que poseer técnicas, herramientas y espíritu para asumir el reto de la vinculación con las necesidades especiales de los educandos.

Una escuela inclusiva se convierte por tanto en un método altamente eficaz para crear una cultura que promueva la aceptación de la diversidad y al mismo tiempo, evolucione en una sociedad democrática y participativa, con altos niveles de justicia y mucho menos discriminatoria.

Los factores necesarios para llevar a cabo una profunda reforma en el sistema educativo de nuestros países, transitan por la necesidad de contar con los recursos económicos necesarios, el conocimiento y capacitación del personal encargado de la educación y la voluntad política de los estados en ese sentido, siendo esta última una de las más importantes en el sentido de que una vez establecidas estas políticas que marchen parejas con el objetivo, se generarán voluntades hacia la búsqueda de los recursos y la capacitación de los educadores.

REFERENCIAS

- Contento, K. J. A., Alvarado, J. L. E., Gaona, M. del C. V., & Freire, E. E. E. (2018). Consideraciones sobre la Educacion Inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 18–24.
- Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43–60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Fajri, C. (2020). Teacher's emphatic communication to improve learning motivation of special needs

- students. *International Journal of Communication and Society*, 2(1), 41–46.
<https://doi.org/10.31763/ijcs.v2i1.77>
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral 2000*, 13, 1–10.
- Foro-Educativo. (2007). La inclusión en la educación Como hacerla realidad. *Recuperado de: [Www.Oei.Es/Historico/Pdfs/Educacion_inclusiva_peru.Pdf](http://www.Oei.Es/Historico/Pdfs/Educacion_inclusiva_peru.Pdf)*.
- Hernández, J., & Hernández, I. D. (2005). Una aproximación a los costos indirectos de la discapacidad en Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(002), 130–144.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21–38.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100003>
- Huayamave, K. G. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 1–18.
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>
- Joza, K. C. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171–186.
- Martín, M. T., Ferreira, M. A. V., Velázquez, E. D., Enríquez, M. F.-C., & Fernández, N. V. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1).
- Moreno, P. A. M. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 147–164.
- Pérez, N. de la C. S., Rey, M. M. L. R. del, & López, G. B. (2021). La estimulación metacognitiva: un recurso para la educación inclusiva. Reflexiones y requisitos para la práctica. *Revista Varela*, 21(60), 194–202.
- Porter, G. L., & AuCoin, A. (2012). *Strengthening Inclusion, Strengthening Schools Report of the*

- Re_view of Inclusive Education Programs and Prac_tices in New Brunswick Schools. An Action Plan for Growth.* New Brunswick: Minister of Education and Early Childhood Development. Recuperado de Http://Www2.Gnb.ca/Content/Dam/Gnb/De_partments/Ed/Pdf/K12/Inclusion/Inclusion.Pd.
- Ramos, J. L., Vázquez, R. C., & Acevedo, Y. G. (2019). Concepción pedagógica para el proceso de educación socioinclusiva comunitaria de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE). *Opuntia Brava*, 11(3), 147–163. <https://doi.org/10.35195/ob.v11i3.797>
- Riele, K. te, Mills, M., McGregor, G., & Baroutsis, A. (2017). Exploring The Affective Dimension Of Teachers’ Work In Alternative School Settings. *Teaching Education*, 28(1), 56–71. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1238064>
- Rojas-Avilés, F., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75–93. <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Rojas, R. E. M. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 19(2), 1–26. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Sánchez, M. R. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 137–152.
- Smyth, J., Down, B., & McInerney, P. (2010). *“Hanging in with Kids” in tough times: Engagement in contexts of educational.* NY: Peter Lang.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, Número Ext, 45–73.