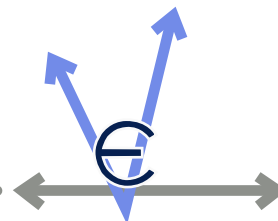


VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN:En tramite

DOI:<https://doi.org/10.56375/ve1.1-14>

Fecha de recepción: 01 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 01 de julio de 2022

Fecha de publicación: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Yahari, H.D., y Solis, K.S. (2022). Agentes educativos y su percepción del enfoque inclusivo en la educación.

VECTORES.educativos, 1 (1), 74-89. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-14>

Agentes educativos y su percepción del enfoque inclusivo en la educación

Educational agents and their perception of inclusive approach in education

Hugo Daniel Yahari
ORCID:0000-0002-9843-4792
Universidad Nacional de Pilar

Katiana Soledad Solís Gómez
katysoledad2018@gmail.com
Universidad Nacional de Pilar

RESUMEN

La educación como derecho humano fundamental ha generado en los diferentes sistemas educativos la adopción de un nuevo paradigma de atención a la diversidad. El enfoque inclusivo de la educación es sin duda un esfuerzo más para reducir las barreras para el aprendizaje de todo el alumnado. Aun así, la percepción sobre las implicancias de este enfoque se limita a tratar de responder a cuestiones biomédicas y no se considera la atención integral a la diversidad. El propósito de este estudio es el de dar a conocer la percepción de los profesionales de la educación en servicio respecto a la educación inclusiva. A tales efectos, se desarrolla una investigación del tipo descriptiva, mediante la aplicación de una encuesta cualitativa. La muestra estuvo compuesta por un total de 109 agentes educativos. Entre los hallazgos, resaltan las concepciones sobre educación inclusiva de los diferentes actores educativos, quienes, en su mayoría, lo perciben como un apoyo a las personas con algún tipo de discapacidad. Por otro lado, destaca el alto porcentaje de demanda respecto a mayor formación e información sobre cómo llevar adelante de manera efectiva la propuesta de educación inclusiva. Otro aspecto no menor, refiere al hecho de no considerar cuestiones contextuales, socioeconómicas, emocionales y otras como factores detonantes de las necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave: inclusión, educación inclusiva, atención a la diversidad, docentes, educación.

ABSTRACT

Education as a fundamental human right has generated in the different educational systems the adoption of a new paradigm of attention to diversity. The inclusive approach to education is undoubtedly one more effort to reduce barriers to learning for all students. Even so, the perception of the implications of this approach is limited to trying to respond to biomedical issues and comprehensive attention to diversity is not considered. The purpose of this study is to publicize the perception of in-service education professionals regarding inclusive education. To this end, a descriptive type of research is developed, through the application of a qualitative survey. The sample was composed of a total of 109 educational agents. Among the findings, the conceptions of inclusive education of the different educational actors stand out, who, for the most part, perceive it as a support for people with some type of disability. On the

other hand, the high percentage of demand for more training and information on how to effectively carry out the proposal of inclusive education stands out. Another not minor aspect refers to the fact of not considering contextual, socioeconomic, emotional, and other issues as triggering factors for specific educational support needs.

Keywords: inclusion, inclusive education, attention to diversity, teachers, education.

INTRODUCCIÓN

Es a través de la formación continua que los docentes adquieren nuevas formas de intervenir en los procesos pedagógicos en el aula. Con el desafío de brindar una educación inclusiva, equitativa y justa tanto el profesorado como el alumnado deben plantearse innovar en los procesos para la adquisición de los aprendizajes. Por tanto, la formación continua del profesorado es clave para conseguir los cambios requeridos por las nuevas propuestas y enfoques del sector educativo. Sin duda, el siglo XXI se caracteriza por los diferentes movimientos y propuestas que se integran a los sistemas educativos a nivel global, entre ellos el enfoque inclusivo o lo que denominamos educación inclusiva con el objeto de garantizar el derecho fundamental de acceso a la educación.

En este orden de ideas, podemos definir la inclusión como la acción que permite la puesta en acción de los valores inclusivos. Estos valores se vuelven fundamentales y necesarios para el desarrollo educativo, la igualdad, la participación, el respeto a la diversidad, la justicia y la equidad en los centros educativos ordinarios. El enfoque inclusivo en la educación es una forma de educación que permite a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, tener acceso a la misma educación. Se trata de un enfoque que reconoce que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad y que todos los niños pueden aprender, aunque algunos puedan necesitar un poco de ayuda extra.

“La inclusión nos ofrece un desafío en nuestros modos de pensar la diversidad” (Cepeda y Longo, 2019). Cuán importante es la percepción que tienen sobre la inclusión en el sector educativo quienes llevan adelante esta tarea, pues, son exactamente quienes fungen como brazos ejecutores de las propuestas. Al respecto, en este artículo se alojan los resultados y conclusiones obtenidos en una investigación empírica, la cual traza como objetivo identificar la percepción de diferentes profesionales de la educación respecto al enfoque inclusivo. La investigación parte de la idea de que, para lograr centros educativos inclusivos, es necesario comprender como es entendido este concepto por los diferentes agentes educativos que interactúan en este proceso. Para ello, es necesario que el profesorado de los diferentes niveles además de formación, reciban información que les permita brindar respuestas oportunas a las necesidades del alumnado. Además, se vuelve necesario un cambio de actitud del profesorado con respecto a la inclusión.

El enfoque inclusivo en la educación es una forma de educación que permite a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, tener acceso a la misma educación. Se trata de un enfoque que reconoce que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad y que todos los niños pueden aprender, aunque algunos puedan necesitar un poco de ayuda extra. Según Arnaiz (2003), para que la inclusión educativa sea efectiva es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, etc.) participen en el proceso de forma activa y que se cree un clima de respeto, tolerancia y cooperación. Por su parte, Simón y Echeita (2013), definen la educación inclusiva como el desafío ante el cual los sistemas educativos deben cambiar rumbo a ofrecer una educación de calidad y equidad para todos, sin distinción alguna.

En el 2018, el Banco Mundial señalaba como uno de los factores asociados a la crisis del aprendizaje y en consecuencia una barrera para la puesta en marcha de la denominada educación inclusiva, la ausencia de competencias y la reducida motivación del profesorado para llevar adelante procesos educativos eficaces (Banco Mundial, 2018). Dicho de otra manera, no cuentan con las herramientas necesarias para responder a las necesidades propias de la diversidad presentes en las aulas, de ofrecer innovaciones y sobre todo no son conscientes del gran aporte que la inclusión puede ofrecer a la sociedad y a la acción educativa para la adquisición de los aprendizajes. De acuerdo con Elías (2007), los docentes aún carecen tanto de las capacidades como de las actitudes para el abordaje oportuno de la diversidad en los centros educativos de Paraguay, lo que dificulta responder a las expectativas y necesidades del alumnado.

Un análisis de investigaciones internacionales (Ainscow et al., 2006) muestra una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como educación para todos. A continuación de forma referencial se detallan cada una de éstas:

Perspectiva 1: la discapacidad y las “necesidades educativas especiales”

En general se da por descontado que la inclusión se refiere primordialmente a la enseñanza de alumnos con discapacidades y otros que en las escuelas ordinarias se catalogan como “alumnos con necesidades educativas especiales”. Se ha cuestionado la utilidad de este criterio, ya que destaca el aspecto de “discapacitación” o de “necesidades especiales” de los alumnos y omite las otras formas que impiden o mejoran la participación. El Índice de inclusión, instrumento de autoevaluación para las escuelas, utilizado en muchos países en los últimos años (Booth y Ainscow, 2002), prescindía de la idea de “necesidades educativas especiales” para dar cuenta de las dificultades de la enseñanza y sustituirla por los conceptos de “barreras para el aprendizaje y la participación” y de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación.

Perspectiva 2: Exclusiones disciplinarias

Si bien por lo general se relaciona la inclusión con los niños que tienen “necesidades educativas especiales”, en muchos países también se la vincula estrechamente a la “mala conducta”. En algunas escuelas la simple mención de la palabra “inclusión” provoca en los docentes el temor a que se les pida que acepten un número desproporcionado de alumnos cuya conducta se considera “difícil” y que pueden haber sido excluidos (o expulsados) de otras escuelas.

Perspectiva 3: grupos vulnerables a la exclusión

En algunos países esta perspectiva más amplia se relaciona con los términos de “inclusión social” y “exclusión social”. Cuando se utiliza en el contexto educativo, la inclusión social suele referirse a las barreras a las que se enfrentan los grupos cuyo acceso a la escuela se ve amenazado, por ejemplo, las chicas que quedan embarazadas o tienen hijos durante la escolaridad, los niños en custodia (los que están a cargo de las autoridades) y los gitanos o nómadas.

Perspectiva 4: la promoción de una escuela para todos

Otra corriente de pensamiento sobre la inclusión está relacionada con el desarrollo de la escuela común para todos o escuela polivalente. Supone la creación de una única “escuela para todos” que atiende a una comunidad socialmente diversa.

Perspectiva 5: la educación para todos

Las actividades internacionales para promover la EPT se intensificaron tras la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) con su consigna de EPT para el año 2000 (UNESCO, 1990).

La atención internacional gira en torno al logro de los objetivos de desarrollo del Milenio, de ahí que el empeño de la EPT sea cada vez más obtener que todos los niños tengan acceso a la educación. Plantea González Cáceres (2017), que la inclusión educativa, en tanto proceso, procura diagnosticar los requerimientos de todos y cada uno de los educandos, para así dar una respuesta eficaz, mediante el establecimiento de adecuaciones, tanto de los recursos de aprendizaje como de los propios contenidos, así como orientaciones, modalidades y estrategias, con miras a llevar a su mínima expresión los obstáculos que se pudieran presentar en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, estos esfuerzos se verían afectados por importantes carencias de orden infraestructural, pero, sobre todo, por las insuficiencias en la formación y actitud de los docentes para atender la diversidad (González Cáceres, 2017).

Por lo anterior, en este estudio se plantea indagar sobre la percepción de los diferentes agentes educativos respecto a la propuesta para una educación inclusiva. Tomando como sustento principal a

la educación como derecho de todos, que se reafirma en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), bajo la premisa de “que nadie quede atrás” (Naciones Unidas, 2018). Duk y Murillo (2018) señalan que la formulación que plantea el ODS 4 “hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad, comprometiendo a los países a trabajar en pro de este objetivo” (p. 12). Así también, afirman que “pareciera que lo que fundamenta la referencia a lo inclusivo es la demanda de acceso igualitario a las oportunidades educativas y a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, sustentada en el reconocimiento de las diferencias; es decir, una educación más equitativa”. De acuerdo con (Cardozo, 1928) citado por (MEC,2011) “No cabe duda de que el rol del docente es fundamental en el momento de dar respuestas de calidad, el enseñar en la diversidad demanda tanto habilidades técnicas como actitudinales del docente.”

El proceso para la transformación educativa implica la revolución de las instituciones educativas y, en consecuencia, de los sistemas educativos vigentes. Las propuestas deben insertar nuevas maneras de enseñar y aprender, esto a su vez demanda la reflexión y construcción participativa de nuevas concepciones e ideas que respondan no solo a las necesidades contextuales, sino también a los intereses de la comunidad educativa. La preocupación por concretar la tan anhelada educación inclusiva de calidad en, es sin duda uno de los aspectos más significativos al momento de plantear esta investigación. Por tanto, es de vital importancia poder hacer un recorrido dentro de los procesos de formación a profesionales de la educación. Así también conocer las concepciones de los docentes en servicio respecto a la educación inclusiva y las normativas que reglamentan a la misma.

El presente estudio resulta de mucha utilidad en el contexto de la educación paraguaya, pues con nuestra actual reforma estamos en un proceso de inicio hacia las prácticas pedagógicas que den lugar a la educación inclusiva y así llevar a cabo esos cambios que den lugar a las prácticas, que respeten las necesidades educativas de cada estudiante. Con respecto a la República del Paraguay la educación inclusiva se halla reglamentada por la ley N.º 5136 “De la Educación Inclusiva”, por tal motivo surge la necesidad de promocionar y capacitar a los docentes sobre la importancia de la inclusión en el aula y por ende en todos los centros, que los mismos estén en condiciones de acoger a los niños o jóvenes, para brindar una educación de calidad.

Estudios anteriores, como el de (Estrella-Serón et al., 2020), señalan entre sus resultados la existencia de diferencias en la percepción sobre la inclusión de los docentes incluidos en su estudio, lo que claramente indica una incidencia de políticas institucionales y educativas sobre el cómo entendemos los procesos de inclusión. En el mencionado estudio, mencionan que “la apuesta inclusiva deberá ir de la mano no solo con la permisibilidad de los grupos postergados en el régimen social” (Estrella-Serón et al., 2020). Al relacionarla con otros ámbitos de la diversidad, la Educación Inclusiva, se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común. En la actualidad existe la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas, esta idea es

es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos. Sin embargo, la Educación Inclusiva es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo (Luis, De, y Puente, 2009).

Atención a la diversidad

El termino diversidad es amplio, y en educación podemos decir que la diversidad es ambivalencia. Se caracteriza por su tenor de llamada de atención a respetar las diferencias como así también la condición de persona y de la cultura. Según (Casanova, 2001) la diversidad es norma, porque personas presentan diferencias con respecto a las otras. Diferencias que pueden ser más o menos acusadas y debidas a diferentes causas, pero que, en cualquier caso, necesitan ser reconocidas en los diferentes ámbitos de actuación y, más todavía si cabe, en los procesos educativos, donde van a requerir tratamientos individualizados diversificados. Refiere (Casanova, 2001) que entendemos como atención a la diversidad el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado.

De ahí, surgen conceptos como el de la escuela para todos. Para (García, 1995) La escuela para todos es una escuela más abierta a la comunidad, más participativa en sus problemas y en sus soluciones. Es decir, con una mayor implicación de los padres y cooperación con otras instituciones. La escuela para todos es una escuela que, al responder a diversas necesidades, debe replantear su currículo (qué, cómo y cuándo enseñar) y debe planificar su actividad de manera diferente. Es decir, que debe incluir nuevos servicios, no sólo para los nuevos alumnos sino también para los profesores (servicios de formación, de apoyo, de orientación, etc.). La escuela para todos es una utopía a la que se alude en casi todos los países en los que la integración avanza, es un paso más en la integración, un camino para llegar a prácticas educativas inclusivas. Para (Arnaiz, 2003) una escuela que quiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado deberá desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos. En esta línea, la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación.

La atención a la diversidad en el aula

Para Elena Martín (2001) El aula constituye el espacio interactivo en el que toman forma los procesos enseñanza y aprendizaje y en donde, en último término, debe producirse el ajuste entre la actividad del alumno o alumna y la ayuda del profesor en el contexto de la tarea concreta que se esté llevando a cabo en cada momento. Atender a la diversidad en el aula supone también aprovechar la interacción entre alumnos como fuente de construcción del conocimiento. El aprendizaje cooperativo, en sus distintas versiones, promueve aprendizajes más significativos, ya que favorece el perspectivismo, provoca el conflicto necesario para la reelaboración del conocimiento, favorece la toma de conciencia al obligar a

explicitar las propias ideas y procesos de toma de decisiones.

Sigue diciendo Elena, “los materiales didácticos desempeñan un papel fundamental en la atención a la diversidad”. Utilizar un único libro de texto común para todo el grupo dificulta ajustar la ayuda pedagógica. Organizar un aula, sin duda, una tarea muy exigente para el docente, por ello resulta especialmente interesante romper la estructura tan asentada de un solo profesor en el aula con su grupo clase. Las experiencias de docencia compartida se están mostrando sumamente interesantes, sobre todo desde la perspectiva de la atención a la Diversidad.

Método

El presente estudio se ha realiza bajo la metodología del paradigma cualitativo. Para el análisis de los datos se opta por un corte interpretativo – descriptivo. Se utiliza la encuesta como técnica de recolección de datos. A través de ésta, se ha recopila información para describir el tema objeto de estudio. Se toma la encuesta como instrumento, pues nos permite tener una idea de cómo piensan los agentes educativos sobre la inclusión educativa. Nos decantamos por un diseño no experimental, el cual según Hernández (2010) “se realiza sin manipular deliberadamente las variables”. Por tanto, se configura de corte transversal, pues los participantes que integraron la muestra pertenecen a un grupo determinado y se investiga en un solo momento y en un tiempo único (Hernández, 2010).

La muestra está constituida por un total de 109 profesionales de la educación de diferentes niveles educativos. De la muestra participan, educadores, directores de instituciones educativas y técnicos de apoyo pedagógico de supervisiones educativas. Cabe señalar que la muestra se conforma por beneficiarios de la oferta educativa de capacitación continua a docentes en servicio desarrollada durante el periodo lectivo 2019 en la modalidad hibrida (75% presencial, 25 % a distancia). Destacamos, que todos los encuestados cuentan con título habilitante de profesorado de educación escolar básica 1º y 2º ciclos, como así también, el título de grado de licenciatura en ciencias de la educación.

Por lo anterior, se ha planteado un muestreo probabilístico aleatorio, donde toda la población seleccionada podía formar parte de la muestra. Tal y como lo indica su nombre, el muestreo aleatorio simple, es un método completamente azaroso que se aplica para la selección de una muestra. A tales efectos, se aplica una encuesta digital a través de la aplicación Google Forms, con la cual se recoge información que revele la percepción de los profesionales respecto al enfoque inclusivo en la educación.

Tabla 1.

Agentes educativos participantes

Población	Directores de Centros Educativos (n=15).
	Educadores (n=70).
	Técnicos de Supervisión (n=24).
	Total: 109 agentes educativos encuestados.

Elaboración propia.

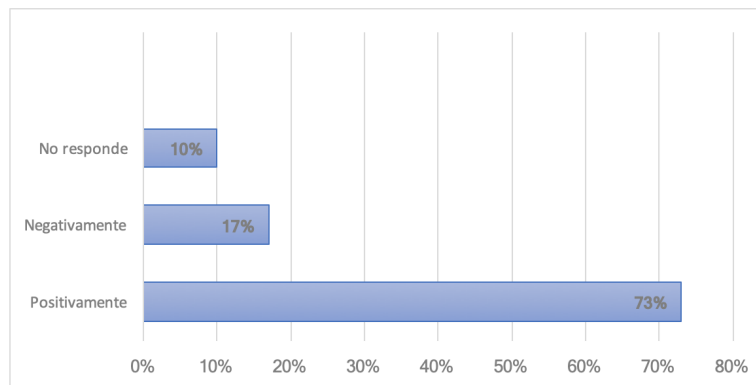
Se observa un mayor porcentaje de los agentes educativos encuestados son educadores. Al respecto hay que destacar que éstos pertenecen a diferentes niveles del sistema educativo. Se procede a realizar el análisis de las encuestas aplicadas acerca de la percepción de los diferentes agentes educativos respecto al enfoque inclusivo en la educación. Se presentan a continuación los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Como se aprecia en el figura 1, el 73% (n=80) percibe positivamente la incorporación del enfoque inclusivo al sistema educativo. Mientras que un 17% (n=18) lo percibe de modo negativo. Sin embargo, el 10% (n=11) responde que no lo sabe, lo que nos indica un posible desconocimiento sobre las implicancias del enfoque inclusivo en el sector educativo.

Figura 1.

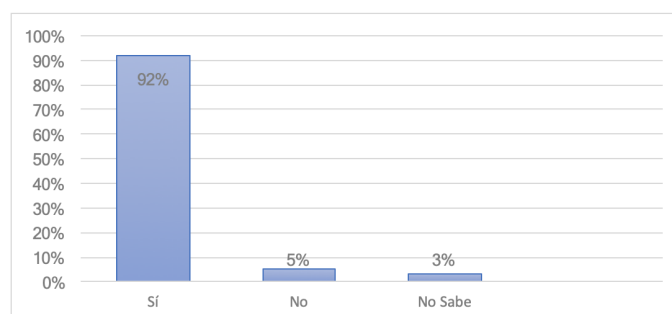
¿Cómo perciben la inserción del enfoque inclusivo al sector educativo



De acuerdo con el figura 2, el 92% (n=100) consideran necesaria la capacitación intensiva de todos los agentes educativos para conseguir insertar de manera efectiva el enfoque inclusivo en el sector educativo. Por otra parte, el 5% (n= 6) cree que no es necesaria la capacitación intensiva, sino más bien una capacitación progresiva. El 3% (n=3) señala que no lo sabe.

Figura 2.

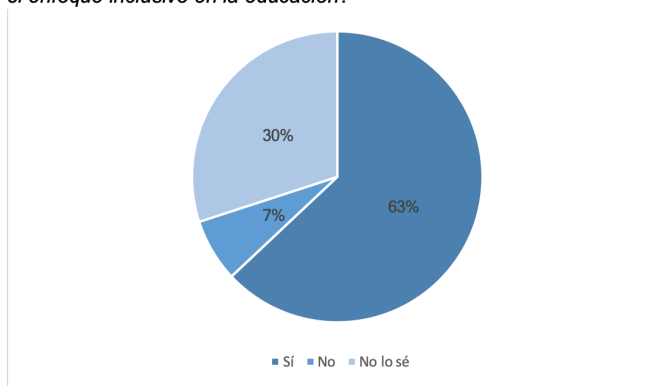
¿Es necesaria la capacitación intensiva de todos los agentes educativos para conseguir insertar de manera efectiva el enfoque inclusivo en el sector educativo?



En el figura 3, podemos apreciar que del total de encuestados (n=109), solo el 63% (n= 69) de los agentes educativos ha recibido formación sobre el enfoque inclusivo en la educación durante el ejercicio de la profesión. El 7% (n=8) declara no haber recibido formación sobre el enfoque inclusivo a lo largo del ejercicio de la profesión. Mientras que un 30% (n=32) no sabe si ha recibido o no formación sobre el tema abordado.

Figura 3.

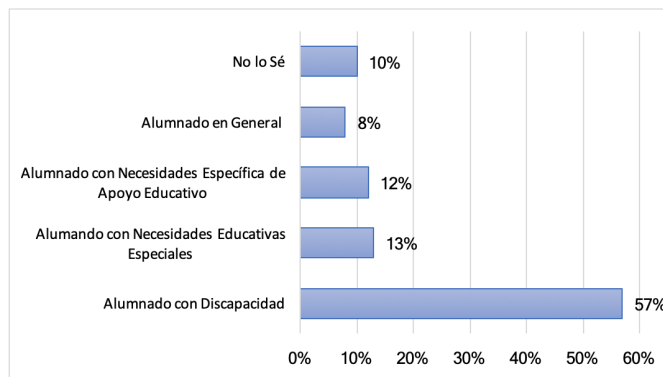
Durante el ejercicio de la profesión, ¿Ha recibido usted formación sobre el enfoque inclusivo en la educación?



Según el tamaño de la población encuestada (n=109), al momento de ser consultados sobre cuál era la población a la que se pretende atender implementado un enfoque inclusivo en la educación, el 57% (n=62) considera que está dirigido a responder a las necesidades del alumnado con discapacidad. Un 13% (n=14) afirma que la población a la cual se beneficia con es el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ANEE). Por otra parte, el 12%(n=13) plantea que son los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) la población a la cual se pretende brindar respuestas. Mientras que un 8% (n=9) refiere al alumnado en general como la población a ser atendida a través de este enfoque. El 10% (n=11) ha expresado que no lo sabe.

Figura 4.

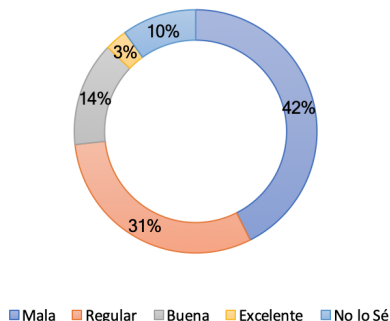
¿A qué población pretende atender el enfoque inclusivo en la educación?



Con relación a la consulta sobre como califican la actual situación del enfoque inclusivo en los procesos académicos de los centros educativos, para el 43% (n=47) es mala. El 31% (n=34) la percibe como regular. Un 14% (n=15) cree que es buena. Sin embargo, solo el 3% (n=3) la considera excelente. El 9% (n=10) no lo sabe.

Figura 5.

¿Cómo califican la situación actual del enfoque inclusivo en los procesos académicos de los centros?



Para la construcción del figura 6, se toma la consulta realizada sobre en qué medida se perciben determinadas situaciones como barreras para la incorporación efectiva del enfoque inclusivo en los centros educativos. Al respecto se recogen los siguientes datos: El 78% (n=85) considera que los recursos humanos y materiales a los que tienen acceso frecuentemente intervienen para la implementación efectiva del enfoque inclusivo en los centros. El 12%(n=13) señala que es un factor que siempre tiene incidencia. Por su parte, el 10% (n=11) cree que solo algunas veces pueden incidir. Respecto a Políticas educativas, el 69% (n=75) cree que frecuentemente éstas inciden en el proceso de llevar adelante un enfoque inclusivo en los centros. Así, el 19% (n=21) afirma que siempre influyen en el mencionado proceso, por su parte el 12% (n=13) considera que solo en ocasiones pueden llegar a influir.

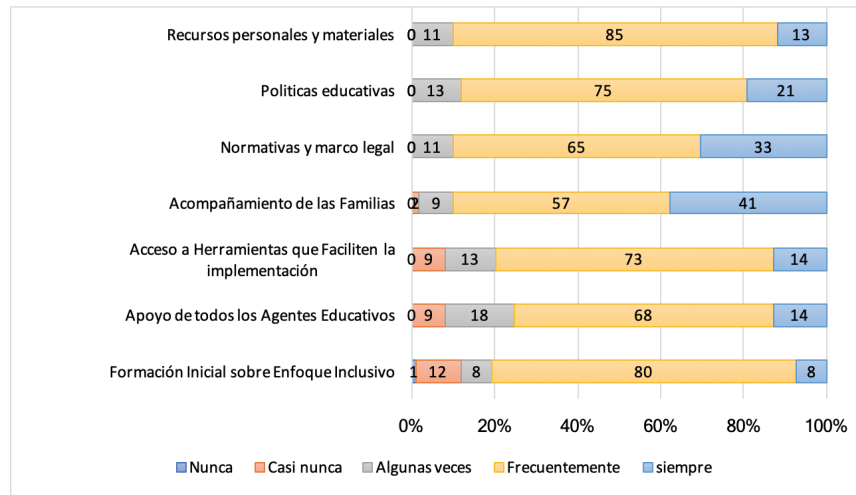
Así también, al consultarles sobre temas afines como el acceso a herramientas pedagógicas que les permita mejorar sus prácticas profesionales, el apoyo de los demás agentes educativos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la formación inicial del profesorado desde un enfoque inclusivo de la educación refleja que el 73% (n=80) percibe que de manera frecuente estos fenómenos se constituyen en barreras para la incorporación del enfoque inclusivo en sus prácticas profesionales. El 7% (n=8), señala que estos factores siempre intervienen en la implementación de esta propuesta en el sector educativo. Un 7% (n=8) considera que solo en algunas ocasiones pueden incidir. Mientras que el 11% (n=12) indica que casi nunca. Solo el 2% (n=1) considera que nunca se relacionan estos aspectos con la ejecución efectiva del enfoque inclusivo en los centros.

Finalmente, sobre las normativas vigentes y el marco legal, el 59% (n= 65) considera que éstas frecuentemente son consideradas como barreras. El 31 % (n= 33) piensa que siempre y el 10% (n=11)

opina que en algunas ocasiones el marco legal y las normativas no benefician a los procesos para brindar una educación inclusiva de calidad en los espacios educativos.

Figura 6.

¿En qué medida se consideras como barreras para la incorporación efectiva del enfoque inclusivo en los centros educativos los siguientes fenómenos?



Discusión

La atención a la diversidad, el enfoque inclusivo en la educación y la necesidad de reducir barreras para el aprendizaje en las aulas demanda una preparación continua de los profesionales de la educación. Como bien lo plantea Echeita (2019) “la principal razón que alienta este movimiento tiene que ver con un pujante e imparable reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos” (p.13). Al respecto, se ha constatado la necesidad de incorporar al cuerpo de conocimientos, estrategias y metodologías nuevas herramientas que permitan enfrentar de manera efectiva los retos derivados de la diversidad presente en las aulas. Por lo anterior, los profesionales de la educación son responsables de garantizar el pleno ejercicio del derecho fundamental a la educación de todo el alumnado.

La percepción del enfoque inclusivo de los profesionales de la educación tiene un significativo alcance al momento de concretar prácticas inclusivas. Al respecto, se vuelve necesario considerar lo que plantean Márquez y Sandoval (2019) “Avanzar hacia la construcción de sistemas educativos inclusivos no es una tarea fácil ni que se pueda improvisar” (p 46). Por tanto, la formación continua de los profesionales de la educación es una tarea fundamental y sobre todo necesaria, pues es a través de ésta que adquieren los principios y conceptos que constituyen la base del enfoque inclusivo en la educación. Esto a su vez, les permite propiciar las condiciones que facilitan la educación inclusiva en sus prácticas profesionales. Es por ello, que la formación continua es de vital importancia para renovar la percepción que tiene el educador sobre el enfoque inclusivo en la educación, y así, ampliar la visión más allá de la discapacidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos, un alto número de profesionales de la educación perciben la inclusión como un enfoque dedicado a brindar apoyo solo al alumnado con discapacidad. Sin embargo, es sabido que este enfoque va más allá, pues tiene como principal meta reducir o erradicar todas las barreras para el aprendizaje presentes en los procesos educativos de todos los estudiantes, es decir, con o sin discapacidad. En este sentido, compartimos lo planteado por Márquez y Sandoval (2019) quienes señalan que “los sistemas de educación superior no pueden obviar la responsabilidad que tienen de ofrecer, a todos los estudiantes, los mejores escenarios educativos” (p.51). Si bien, las autoras hacen referencia a la educación superior, esta perspectiva se aplica a todos los niveles educativos. Así también, coincidimos con lo planteado en el estudio de Echeita (2017), quien señala que la construcción de una educación inclusiva no se puede desarrollar de manera aislada o independiente de la sociedad, sino todo lo contrario es necesario vincularlo a toda la sociedad.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones podemos mencionar la diversidad de funciones de los participantes de la oferta educativa, pues esto se traduce en diferentes necesidades emergentes al momento de plantear las acciones en favor de la inclusión. Pues, entre los participantes se cuentan con docentes, directivos, técnicos pedagógicos, supervisores educativos y funcionarios del ente regulador, es decir el Ministerio de Educación y Ciencias. Cada uno de ellos necesitaba recibir orientaciones sobre como implementar lo aprendido en su ámbito de acción, y se constituye en limitación, pues la formación está diseñada para la formación de líderes docentes que fomenten la educación inclusiva en los centros educativos.

Por otro lado, la percepción sobre lo que implica ofrecer una educación inclusiva de los participantes no permite profundizar sobre todos los aspectos, pues se ha dedicado mucho tiempo a aclarar conceptos. Tal es así, que se percibe confusión sobre a quiénes se beneficia con este enfoque, pues como ya se mencionó en el cuerpo de este artículo, se encuentra muy arraigada la idea de inclusión como sinónimo de apoyo a estudiantes con alguna condición biomédica, y no como apoyo a todos los estudiantes desde sus necesidades o intereses.

Futuras líneas de investigación

Como propuestas para futuras investigaciones hemos considerado necesario indagar sobre la formación inicial del profesorado respecto al enfoque inclusivo en la educación. Así también, promover estudios relacionados a las prácticas profesionales inclusivas. De igual manera, indagar sobre experiencias educativas inclusivas de éxito.

Conclusión

Partiendo del objetivo de este estudio, el cual plantea conocer la percepción de diferentes profesionales de la educación, los resultados presentados más arriba nos permiten concluir que existe una actitud

favorable hacia el enfoque inclusivo aplicado al sector educativo. Es decir, la propuesta se percibe como algo positivo y que puede mejorar de forma significativa los servicios educativos. Si bien es cierto el profesorado se encuentra más sensible respecto a la inclusión y en su mayoría la perciben como un elemento fundamental para la atención a la diversidad en las aulas. Sin embargo, esto no garantiza el éxito en la puesta en marcha de un modelo inclusivo en el sector educativo.

Considerando los resultados, existe apertura y necesidad por parte de los profesionales de la educación de recibir formación que les permita ajustar sus prácticas a las recomendaciones del enfoque inclusivo. De hecho, señalan que es sumamente necesario en el caso de los docentes en servicio contar con una capacitación intensiva para conseguir practicas inclusivas en los procesos pedagógicos. Por otra parte, se percibe la incorporación de conceptos y teorías relacionadas a la inclusión, aunque no lo suficientemente potentes como para liderar los cambios requeridos desde la planificación, diseño y ejecución de actividades pedagógicas que propicien espacios educativos participativos y equitativos. Por lo tanto, se vuelve impostergable la programación de ofertas educativas para la capacitación del personal docente. Es necesario propiciar espacios que permitan más allá de adquirir los conceptos, poderlos llevar a la acción en situaciones y contextos reales.

Otro hallazgo importante, nos permite concluir sobre la importancia de la formación inicial del profesorado, pues de acuerdo con los datos obtenidos, en su mayoría, los agentes educativos consultados han recibido formación sobre inclusión educativa, pero mencionan que la misma tenía un enfoque más bien de respuesta a condiciones de discapacidad o biomédicas. Al respecto, “muchos programas de preparación docente no preparan adecuadamente a los maestros para las diversas aulas que se encontraran” (Owiny et al, 2020). Bajo la nueva premisa de la inclusión como el acto de atender a la diversidad (con y sin discapacidad), esa formación les resulta un tanto obsoleta según lo expresan los mismos encuestados. De ahí esta idea que se refleja en uno de los resultados de que la inclusión educativa pretende atender solo al alumnado con discapacidad. Hemos visto, que seguido a este pensar se encuentra la idea de que este enfoque busca responder a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales, concepto también un tanto desfasado. En este sentido, el reto que surge es el de cambiar esta forma de entender la inclusión, señalando que su efectiva implementación en realidad pretende atender a todo el alumnado.

Como bien lo plantean Slanda y Little (2020) “para mejorar los programas de formación de maestros es indispensable incluir competencias profesionales que aseguren el enfoque inclusivo en la educación”. Si bien es cierto, el tema de la educación inclusiva viene siendo estudiado con mayor profundidad en los últimos años, aún nos queda mucho por hacer en términos de generación de conocimiento. Pues como hemos podido constatar factores como el acceso a recursos didácticos, el apoyo de toda la comunidad educativa para con el profesorado y el alumnado, y la formación continua en base a experiencias exitosas son algunas de las acciones pendientes para derribar las barreras que impiden una efectiva implementación del enfoque inclusivo en el sector educativo. Por tanto, esta investigación “nos hace consciente lo necesario que se vuelve propiciar herramientas para la elabora-

elaboración de recursos que respondan a contextos reales y considere a todo el alumnado” (Colman, 2019).

Finalmente se vuelve completamente necesario cambiar la percepción de los agentes educativos respecto a la inclusión. Es necesario abandonar el enfoque que señala el déficit y tomar el enfoque que valora la diversidad como fuente de riquezas. La inclusión es mucho más que un simple decálogo de buenas intenciones, la inclusión es una declaración que procura garantizar el pleno usufructo del derecho a la educación de todos los estudiantes. Se requieren de nuevos “mecanismos de apoyo a la tarea docente, y estrategias para efectivizar su labor en el aula, conscientes de lograr una intervención efectiva y eficiente ante alguna situación que así lo amerite” (Yahari, 2019).

Referencias

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.

Banco Mundial. (2018). Informe Sobre El Desarrollo Mundial Aprender Panorama General. In cuadernillo del “Panorama general”. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5593>

Colman, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/320/280>

Duk, C., & Murillo, F. (2018). Editorial: El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11–13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>

Echeita, G. S., & Gutiérrez, A. B. D. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23–35. <https://doi.org/10.14201/8393>

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educacion*.

Echeita S. G. (2004). Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. In *Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 2, Issue 2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>

Elías, R. (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. La educación inclusiva en Paraguay. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/paraguay_inclusion_07.pdf



Ministerio de Educación y Ciencias. (2011). La educación inclusiva en la nueva escuela pública paraguaya: marco referencial, normativo y operativo.

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Unesco, 53(9), 1689–1699http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4-Educación 2030. Educación 2030: Hacia Una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Un Aprendizaje a Lo Largo de La Vida Para Todos., 83. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unidas, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

Vázquez, C. M. (Ed.). (2019). ¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: De la retórica a los hechos (1st ed.). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq>

Yahari, H. D. (2019). Diseño y creación de la Unidad General de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el Departamento Central de Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7, 56. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.56>



HUGO DANIEL YAHARI

Código ORCID: 0000-0002-9843-4792

Universidad Nacional de Pilar.

Hugo Daniel Yahari nació en Asunción, capital de la República del Paraguay. Es doctorando en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Pilar (UNP). Máster Universitario Internacional Especializado del Profesorado por la Universidad Complutense de Madrid – UCM. Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Educación “Santo Tomás”. Especialista en Didáctica Superior Universitaria por la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP). Especialista en Gestión Educativa por el Centro Regional de Educación “Saturio Ríos” (CRESR). Especialista en Evaluación de los Aprendizajes por el Centro Regional de Educación “Saturio Ríos” (CRESR). Profesor en Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclos por el Instituto Parroquial de Formación Docente “Medalla Milagrosa”. Pertenece a las siguientes instituciones: Docente catedrático de la Universidad Nihon Gakko de Paraguay. Presidente Adjunto por Paraguay del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE-PY) con sede central en Cuba. Director de la Línea de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica (FREI) de Colombia. Secretario General de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica (FREI) de Colombia. Técnico Pedagógico del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) de la República del Paraguay. Coordinador General del Equipo de Trabajo de Docentes exbecarios de Central ESP-01 de Paraguay.