



ANIVERSARIO

ISSN: 0798-1171 e-ISSN: 2477-9598

Depósito legal pp. 197402ZU34

Esta publicación científica en formato digital
es continuidad de la revista impresa



REVISTA DE FILOSOFÍA

Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo - Venezuela

**EDICIÓN
ESPECIAL
Nº2 - 2022**

Revista de Filosofía

Vol. 39, Edición Especial N°2, 2022, pp. 587-596

Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

**Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación
inclusiva**

Teachers' Considerations on the Barriers to Inclusive Education

Roxana Yolanda Castillo-Acobo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6467-7796>

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - Arequipa-Perú

rcastilloa@unsa.edu.pe

Haydeé Quispe Berríos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9025-5335>

Universidad Andina del Cusco - Cusco-Perú

hquispe@uandina.edu.pe

José Luis Arias-González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-5287>

Pontificia Universidad Católica del Perú - Arequipa-Perú

a20225538@pucp.edu.pe

Carlos Joel Amaro Guzmán

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9822-7921>

Universidad Nacional Del Callao - Perú

cjamarog@unac.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>

Resumen

Este estudio tiene por objetivo explorar las consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. El estudio se basa en un enfoque cualitativo y un diseño metodológico narrativo experiencial. Utilizando como método la indagación narrativa y la técnica del focus group se obtiene información de 59 docentes de 6 instituciones educativas públicas en Arequipa. Se concluye que, para incluir de manera efectiva a un estudiante, los maestros y los directores escolares deben adquirir una conciencia más profunda de las capacidades y necesidades particulares de cada estudiante, no solo de los niños que tienen discapacidades, sino también, de los alumnos con diferentes costumbres, razas, género, etc.

Palabras clave

Educación inclusiva; instituciones educativas; indagación narrativa; docentes peruanos.

Recibido 04-08-2022 – Aceptado 22-10-2022

Abstract

This study aims to explore teachers' considerations about the barriers to inclusive education. The study is based on a qualitative approach and an experiential narrative methodological design. Using narrative inquiry and the focus group technique as a method, information was obtained from 59 teachers from 6 public educational institutions in Arequipa. It is concluded that to effectively include a student, teachers and school directors must acquire a deeper awareness of the particular abilities and needs of each student, not only children who have disabilities, but also students with disabilities. different customs, races, gender, etc.

Keywords

Inclusive education; educational institutions; narrative inquiry; Peruvian teachers.

Introducción

Diversos países presentan un gran progreso en hacer que las escuelas sean más inclusivas; de hecho. En América, Canadá es considerada como una de las más exitosas a nivel mundial fomentando la inclusión educativa¹. Sin embargo, el desarrollo no ha sido consistente y las formas antiguas de educación especial persisten en muchas naciones.² Cada día escolar, miles de niños con capacidades diferentes experimentan prejuicios y aislamiento, lo que les impide participar en el mismo entorno de aprendizaje que sus compañeros de clase.³⁴

La educación inclusiva puede verse obstaculizada de varias maneras; pueden ser físicos, técnicos, estructurales, financieros o el resultado de la incapacidad de un proveedor de educación para ofrecer las adaptaciones necesarias en el momento oportuno.⁵ Existen diferentes barreras que influyen en el propio cambio y evolución hacia la educación inclusiva. Se han estudiado a lo largo del tiempo distintas barreras tales como financieras, estructurales y pedagógicas.⁶

¹ Cf. PAREY, B. (2022). "Accommodations for the inclusion of children with disabilities in regular schools in Trinidad: a mixed methods approach". *International Journal of Inclusive Education* 26(6), 559-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1701719>

² Cf. ANDERSON, L. W., JACOBS, J., SCHRAMM, S., & SPLITTGERBER, F. (2000). "School transitions: Beginning of the end or a new beginning?". *International journal of educational research*, 33(4), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)

³Cf. BYRNE, B. (2022). "How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations". *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>

⁴ Cf. BROWN, C., MACGREGOR, S., FLOOD, J., & MALIN, J. (2022). "Facilitating Research-Informed Educational Practice for Inclusion. Survey Findings From 147 Teachers and School Leaders in England". *Frontiers in Education* (p. 228). *Frontiers*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.890832>

⁵ Cf. MARTÍNEZ OCAÑA, B. (2017). "La diversidad: el reto de la educación inclusiva". *Revista EDUCA UMCH*, (10), 107-116. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201710.15>

⁶ Cf. ROBBINS, S. H., BUCHOLZ, J. L., VARGA, M. A., & GREEN, K. B. (2022). "Promoting inclusion in preschool with program-wide positive behaviour supports". *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 397-414. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1666169>

La participación de un maestro es esencial para lograr los resultados deseados en un entorno de aprendizaje inclusivo. ⁷El docente tiene una visión integral sobre lo que sucede con sus estudiantes, es capaz de observar sus comportamientos, actividades y la forma en la que socializan. ⁸Si bien, actualmente existe mucha evidencia que pone a la luz diversas limitaciones para la inclusión educativa y se han implementado planes para eliminar estas limitaciones; no se han hecho estudios en Latinoamérica que aborden esta problemática desde la perspectiva del docente. Por tal razón, este estudio presenta como objetivo general explorar las consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva.

Esta investigación está basada en el enfoque cualitativo y un diseño metodológico narrativo experiencial. El uso de esta metodología permitió ahondar sobre las experiencias de los docentes con respecto a la educación inclusiva tanto en la institución donde se encuentran laborando actualmente, como en las que laboraron previamente. ⁹Dentro de esta metodología se usa el método de indagación narrativa que permitió a los participantes contar y revivir sus experiencias.

El estudio se conformó por 6 grupos (instituciones educativas) formados por 59 docentes (entre 9 y 10 docentes por cada grupo). Las instituciones educativas pertenecen al sector público de la Ugel sur y Ugel norte en la ciudad de Arequipa.

Se utilizó el focus group para la recolección de la información. Para ello se juntó a los docentes de cada institución y se hizo en focus group para cada grupo de participantes en momentos y lugares distintos. El investigador principal se encargó de plantear el objetivo el cual fue identificar las barreras de la educación inclusiva. El moderador se encargó de realizar la siguiente pregunta base para guiar al grupo:

- a) En el Perú existe el derecho a la educación inclusiva; sin embargo, las evidencias demuestran que aún no se ha logrado en su totalidad. ¿Cuáles cree son las barreras o limitaciones para la inclusión educativa?

A través de esta pregunta se fueron realizando más interrogantes por medio de la estrategia de arriba hacia abajo para obtener la información. se triangularon los temas, categorías y proposiciones teóricas. Se persiguió el uso de narrativas que investigaran los valores básicos de los participantes como medio para obtener una comprensión más profunda de la problemática. Los datos se examinaron mediante la eliminación de todas las fuentes, la lectura y la codificación de los problemas, la codificación de los significados relevantes para el problema como patrones y, finalmente, la fusión de los códigos en temas.

10

⁷ Cf. SMOGORZEWSKA, J., SZUMSKI, G., AND GRYGIEL, P. (2020). "Theory of mind goes to school: does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood?" *PLoS One* 15:e0237524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524>

⁸ Cf. ACHO RAMÍREZ, S., DIAZ ESPINOZA, M., CRIOLLO HIDALGO, V., & GARCÍA CAMACHO, O. E. (2021). "La realidad de la educación inclusiva en el Perú y los retos desde la virtualidad". *EduSol*, 21(77), 153-168. Obtenido de: <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v21n77/1729-8091-eds-21-77-153.pdf>

⁹ Cf. CLANDININ, D. J. (2006). "Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience". *Research studies in music education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>

¹⁰ Cf. CRESWELL, J. Y CRESWELL, D. (2018). "Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches". 5th edition. SAGE

1. Educación inclusiva

Generalmente se refiere a la coeducación de alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos de la comunidad en general. En la literatura griega se interpreta de diversas maneras; específicamente, se utilizan los siguientes términos: educación integrada, educación inclusiva, inclusión e integración educativa. En cualquier caso, el objetivo principal de la educación inclusiva es brindar una educación de alta calidad a todos los niños, independientemente de su origen social o económico, género o discapacidad, dentro de una escuela que ha sido organizada, reestructurada y adecuadamente preparada para cumplir las necesidades de todos los niños sin ningún rastro de discriminación.¹¹

En consecuencia, la educación inclusiva como derecho humano fundamental y vital para todos los niños elimina todas las barreras educativas y sociales, así como las inequidades y luego produce justicia social.

Su principal objetivo educativo es incluir e integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en un entorno social y escolar¹², para facilitar la participación de los estudiantes y el acceso a la educación proporcionada sin restricciones ni barreras a la autoexpresión, para allanar el camino para la aceptación de la diversidad¹³, y fomentar la creencia de que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela de su vecindario siempre que residan en una sociedad democrática moderna.¹⁴ Como se evidencia en la literatura, la integración de estudiantes con discapacidades en el entorno de educación general es una estrategia eficaz para garantizar que estos niños adquieran los mismos derechos educativos que sus compañeros y adquieran competencia en varias áreas temáticas. Estos incluyen logros académicos, habilidades para la vida, comunicación y socialización en las escuelas de su comunidad.

2. Educación inclusiva y derechos humanos

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias implica la eliminación de la educación discriminatoria hacia los niños, que está directamente relacionada con los derechos humanos¹⁵. El principio fundamental de inclusión define la escolarización discriminatoria como una práctica anticuada, incompatible con una sociedad moderna y civilizada. Además, no es solo una necesidad legal, sino que también requiere la asistencia voluntaria de maestros y padres de familia,

¹¹ Cf. CIUFFETELLI PARKER, D., & CONVERSANO, P. (2021). "Narratives of Systemic Barriers and Accessibility: Poverty, Equity, Diversity, Inclusion, and the Call for a Post-Pandemic New Normal". In *Frontiers in Education* (p. 268). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.704663>

¹² Cf. GONZÁLES, J. L. A., CASTILLO, B. S. A., PAUCA, M. J. V., & CHÁVEZ, M. DEL R. C. (2022). "Educational technology applied to adult education". *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), 142–148.

¹³ RIVERA, H. V. H., APONTE, M. B. H., GONZALES, J. L. A., CHÁVEZ, M. DEL R. C., CAHUA, K. D. M. I., & CARRANZA, C. P. M. (2022). "How big data is used as a key element for hybrid university education". *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), 834–844.

¹⁴ Cf. GUENOT, B., & JABER, L. S. (2022). "The Rise in Demand for Special Education in Ontario, Canada: A Focus on French-Language Schools". *Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 44-63. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6578>

¹⁵ Cf. GORDON, J. S. (2013). *Is inclusive education a human right?* Cambridge University Press

quienes desempeñarán un papel importante para enfatizar la importancia de la educación inclusiva.

La educación inclusiva está inextricablemente vinculada al derecho inalienable de todos los niños (con y sin discapacidad) a una educación igualitaria y de alta calidad dentro del sistema educativo general. Esta verdad requiere la reconstrucción y la remodelación general de la educación general, así como un cambio en los ideales y actitudes de quienes trabajan en ella o están asociados con ella. Esta estructura se basa en la premisa fundamental de minimizar las barreras de acceso y participación en la educación general para todos los estudiantes, independientemente del nivel de grado y el tipo de escuela general.¹⁶

3. Marco legal de la educación inclusiva

Numerosos tratados y textos internacionales, así como acciones legalmente vinculantes y no vinculantes, reconocen el derecho de todos los niños a la educación. En los últimos 15 años, el acceso global a la educación básica ha aumentado dramáticamente, particularmente en el nivel primario. Sin embargo, según las cifras más recientes de la UNESCO, más de 263 millones de niños y adolescentes no asisten a la escuela por sus distinciones de género, estrato social, disparidad mental o física, entre otros.¹⁷

La comunidad educativa mundial ha respaldado el Marco de Acción de Educación 2030 para lograr avances hacia la inclusión educativa. El Marco hace hincapié en abordar todos los tipos de exclusión y marginación.¹⁸ Pide resolver las inequidades en los procesos y resultados de acceso, participación y aprendizaje, con un enfoque de equidad de género. Esto implica iniciativas para permitir que los sistemas educativos atiendan a todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que históricamente han sido excluidos de las oportunidades educativas.¹⁹

En el Perú, las nuevas leyes, que se anexan a la Ley 30797, tienen como objetivo garantizar el diseño y ejecución de servicios de apoyo educativo para niños con NEE. De esta manera, la educación inclusiva ayuda a los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad a tener igualdad de oportunidades de aprendizaje. Esto promueve el derecho a la educación inclusiva en el Perú.²⁰

Para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al mismo nivel de educación, se requiere una educación inclusiva para el acceso equitativo a la educación. Hay tres grados de acceso a los sistemas educativos para niños con discapacidad: educación segregada, en la

¹⁶ Cf. WADDINGTON, L., & TOEPKE, C. (2014). "Moving towards inclusive education as a human right: An analysis of international legal obligations to implement inclusive education in law and policy". *Maastricht Faculty of Law Working Paper*, (2014-7).

¹⁷ Cf. UNESCO. (2020). "Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges: The Unesco Salamanca Statement 25 Years On."

¹⁸ Cf. LORD, P. (2020). "Access to Inclusive Education for Students with Autism: An Analysis of Canada's Compliance with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities". *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 328-346. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3111871>

¹⁹ Cf. PEGALAJAR PALOMINO, M. D. C., & COLMENERO RUIZ, M. D. J. (2017). "Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria". *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

²⁰ Ley n° 30797. "Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-a y 62-a en la ley 28044". *Diario Oficial el Peruano*

que grupos selectos de niños reciben enseñanza en el hogar o en escuelas especiales; educación integrada; y educación inclusiva.²¹

4. La educación integrada para la inclusión

La educación integrada incorpora a los niños con discapacidades mediante la construcción de cursos de adaptación especiales, mientras que la educación inclusiva reestructura toda la cultura escolar, incluidas las políticas y los procedimientos, para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes. Incluso si los niños tienen diversas características, talentos, y necesidades, deberían poder estudiar juntos en un entorno que no cree distinciones individuales²², sino que vea la integración como oportunidades para el desarrollo y un aprendizaje más rico²³. Esta visión del mundo ha sido impulsada por la reciente confluencia de los movimientos de derechos humanos.²⁴

De acuerdo con la Unesco, las escuelas regulares con una orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos; además, brindan una educación eficaz a la mayoría de los niños y, en última instancia, aumentan la eficacia y la rentabilidad de todo el sistema educativo.²⁵

Las ventajas de ofrecer una educación inclusiva a todos los alumnos han quedado demostradas a lo largo del tiempo²⁶. Cuando la educación inclusiva se implementa de manera efectiva, todos los estudiantes pueden participar en su comunidad, adquirir un sentimiento de pertenencia y crecer mejor equipados para la vida como niños y adultos.²⁷ Los jóvenes con diversas habilidades suelen estar más motivados para estudiar cuando están en clases con otros niños. Las expectativas para todos los jóvenes han aumentado.²⁸

5. Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva

²¹ Cf. JIA, L., TAN, R., & SANTI, M. (2022). "Teachers' understanding of inclusive education: comparing perspectives in China and Italy". *Asia Pacific Journal of Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066628>

²² MUÑOZ, J. L. R., OJEDA, F. M., JURADO, D. L. A., PEÑA, P. F. P., CARRANZA, C. P. M., BERRÍOS, H. Q., . . . VASQUEZ-PAUCA, M. J. (2022). "Systematic review of adaptive learning technology for learning in higher education". *Eurasian Journal of Educational Research*, 2022(98), 221-233.

²³ MANSILLA, E. B. R., CASTILLO-ACOBOS, R. Y., PUMA, E. G. M., MAQUERA, Y. M., GONZALES, J. L. A., & VASQUEZ-PAUCA, M. J. (2022). "Stress in university teachers in the framework of the post- pandemic face-to-face academic resumption". *Journal of Medicinal and Chemical Sciences*, 5(6), 1040-1047

²⁴ Cf. ZUBIRI-ESNAOLA, H., VIDU, A., RIOS-GONZALEZ, O., AND MORLA-FOLCH, T. (2020). "Inclusivity, participation and collaboration: learning in interactive groups. *Educ*" Res. 62, 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

²⁵ Cf. GINJA, T. G., & CHEN, X. (2021). "Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia". *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958>

²⁶ PUMA, E. G. M., MANSILLA, E. B. R., GONZÁLES, J. L. A., BERRÍOS, H. Q., MIRANDA, U. I. R., TURPO, G. A. F., . . . SUAÑA, G. M. D. (2022). "How universities have responded to E-learning as a result of covid-19 challenges". *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 10(3), 40-47

²⁷ Cf. AVRAMIDIS, E., & KALYVA, E. (2007). "The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion". *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>

²⁸ Cf. LEONARD, N. M., & SMYTH, S. (2022). "Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland". *International journal of inclusive education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>

Luego del ejercicio realizado en los 6 grupos, los docentes de cada grupo establecieron diferentes barreras de la educación inclusiva. Se llegaron a establecer al menos 20 barreras en total para todos los grupos que son comunes dentro de cada institución educativa: Dentro de las más comentadas fueron el financiamiento o presupuesto de la institución, la falta de apoyo por parte de los directores, la actitud negativa de algunos docentes, los recursos limitados, la preparación del docente, el currículum, la falta de comprensión de los padres de familia, entre otros. Sin embargo, los 6 grupos concordaron y se tornaron en discutir con mayor énfasis las siguientes 5 barreras de la inclusión, las cuales, según ellos, son las que limitan la educación inclusiva en la actualidad.

Barrera 1: Integración de la comunidad educativa

De acuerdo con los docentes, no existe una integración de la comunidad educativa, esto significa que los padres de familia, los profesores, los especialistas en psicología, trabajadores sociales, entre otros, no trabajan en equipo para el logro de la inclusión educativa.

Muchas veces los padres echan la culpa a los docentes o a la dirección por no incluir a sus hijos en el aula, y desde la vista del docente, ocurre exactamente lo mismo, precisando que los padres deberían prestar más atención en las necesidades de sus menores hijos. Por otro lado, aunque la mayoría de las escuelas intentan lograr cierta participación familiar, a menudo se limitan a enviar correos electrónicos y no interactúan de forma personalizada con cada padre de familia para dialogar sobre las necesidades de sus hijos (G1, G2, G5, G6)

En un sistema inclusivo, los educadores especiales, los educadores generales, los empleados de apoyo educativo especializado y otros profesionales de la educación deberían colaborar para satisfacer las necesidades de los niños diferentes.²⁹ Al trabajar juntos, se puede promover mejor el aprendizaje y la participación de todos los niños. Además, la investigación indica que una comunidad de aprendizaje mejora, se enriquece y es más exitosa cuando los padres de los estudiantes con discapacidades participan plenamente.³⁰

Barrera 2: La educación de los estudiantes

La educación en valores con los que son formados desde casa es una barrera importante.

La inclusión también es la tarea de los mismos estudiantes y en algunas ocasiones, son ellos mismos quienes no aceptan a sus compañeros, evitando así, la conclusión educativa. Hoy en día, el lamentable realce que ha tenido el bullying en las instituciones peruanas es una evidencia de la falta de criterio por parte de los estudiantes para aceptar o empatizar con sus compañeros (G1, G3, G4, G6).

La formación que los padres le dan al niño desde casa mejora la educación para todos los estudiantes y juegan un papel importante en la modificación de las actitudes

²⁹ Cf. ŞİMŞEK, Ü., & KILCAN, B. (2019). "Inclusive education through the eyes of teachers". *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 27-37. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2019.03.004>

³⁰ Cf. SYMONDS, J. (2015). "Understanding school transition: What happens to children and how to help them". 1st ed. Routledge.

discriminatorias.³¹ Esta educación primaria facilita la formación de vínculos e interacciones sociales al proporcionar el marco para el primer compromiso del niño con el mundo más allá de la familia. Cuando los estudiantes son educados en valores aumenta el respeto mutuo y la comprensión.³²

Barrera 3: La falta de preparación y habilidades para la educación inclusiva

Aunque la educación inclusiva está normada en el Perú, desde la universidad no los preparan adecuadamente para fomentar o convivir con la inclusión. Muchas de estas habilidades son adquiridas con la experiencia, más no, a través de un lineamiento académico. Es por ello, que algunos docentes no tienen las mejores herramientas para estimular la educación inclusiva (G2, G5, G6).

Sin las habilidades y la experiencia requeridas, los docentes carecerán de confianza en su capacidad para enseñar de manera efectiva e incorporar estudiantes con capacidades variadas.³³ A su vez, esto generará presión para que algunos alumnos busquen opciones fuera del aula tradicional (por ejemplo, aulas separadas o salas de recursos).³⁴ La falta de información y habilidades se ha convertido en un impedimento sistémico para la implementación de la educación inclusiva. Desde un punto de vista sistémico, la presencia de educadores que no creen poseer los conocimientos y habilidades necesarios para instruir exitosamente a estudiantes diversos en aulas inclusivas presenta un obstáculo insuperable para la adopción de métodos de educación inclusiva

Barrera 4: Renuencia a la diversidad

En el Perú, la diversidad vista desde todos los aspectos (género, costumbres, razas, etc.) aún es un reto para la sociedad en sí misma. Un claro ejemplo de un golpe de diversidad fue la llegada de venezolanos al Perú, quienes, por los problemas en su país, tuvieron que migrar a Perú. La mayoría de estudiantes y padres de familia estaban reacios de aceptar a estudiantes venezolanos como parte de su grupo social o de su escuela. Con el paso del tiempo ha habido una actitud de costumbre y una aceptación moderada; sin embargo, aún la diversidad sigue siendo un tema que se debe mejorar para forjar la inclusión educativa.

Un gran problema que se mantiene oculto en la mayoría de las aulas en las instituciones educativas es la renuencia a la diversidad. Cuando los estudiantes presencian costumbres o comportamientos que no son similares a los suyos, se alejan; actúan de forma evasiva e incluso en algunas ocasiones, insultan al otro compañero (G1, G2, G3, G4, G5, G6).

La existencia de variedad en el aula anima a los alumnos a evaluar pensamientos y puntos de vista distintos a los que ya han establecido o los que se desarrollaron en la primera

³¹ Cf. LEWIS, R.B., & DOORLAG, D.H. (1999). "Teaching special students in general education classrooms" 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

³² Cf. MOLINA ROLDÁN, S., MARAURI, J., AUBERT, A., & FLECHA, R. (2021). "How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs". *Frontiers in Psychology*, 1510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>

³³ Cf. MOUCHRITSA, M., ROMERO, A., GARAY, U., & KAZANOPOULOS, S. (2022). "Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools". *Education Sciences*, 12(6), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>

³⁴ Cf. SCHUELKA, M. J., & ENGSIG, T. T. (2022). "On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. International". *Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>

infancia³⁵. Al exponer a los alumnos a perspectivas muy diferentes a las suyas, les brinda la oportunidad de ser inclusivos.³⁶ La exposición a la variedad transforma la forma de pensar de las personas al fomentar la creatividad y la invención, así como la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas.

Barrera 5: Transición educativa

No existe un plan de transición de los nuevos alumnos a su nueva escuela o cuando suben de un grado a otro. Un proceso de transición apropiado para los estudiantes que ingresan a una nueva escuela incluiría suficiente tiempo y oportunidad para reunirse con el estudiante y su familia, una revisión de las circunstancias del estudiante y los planes de educación anteriores y la planificación de cualquier adaptación o necesidad de apoyo. (incluida la modificación del currículo y de las estrategias didácticas). El sistema debe ofrecer suficiente oportunidad y tiempo para que se produzca este cambio (G1, G3, G4, G5).

La transición de las escuelas existentes a los sistemas de educación inclusiva es difícil. La integración sin cambios sistémicos en la organización, los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje puede en realidad exacerbar la exclusión al forzar a los niños con diversas necesidades a un sistema inflexible. Las actitudes sociales negativas, los recursos insuficientes y la falta de atención a las necesidades especiales de las niñas con discapacidad impiden esta transición. El personal de la escuela debe ser consciente de la importancia de una amplia preparación para la transición de los estudiantes a fin de generar la inclusión y asegurar el éxito del estudiante.

Durante los períodos de transición significativos, a menudo uno o dos años después de que un alumno haya "transicionado", las escuelas suelen ver un aumento en las preocupaciones de comportamiento, el ausentismo, las tasas de abandono escolar, las reprobaciones en los cursos y los desafíos académicos.³⁷

Las experiencias proporcionadas por los docentes que participaron en este estudio revelaron la importancia de establecer y mantener una relación sólida con la comunidad educativa, particularmente con los padres de familia y los mismos estudiantes, para compartir experiencias, desarrollar nuevas estrategias para actividades inclusivas y construir un ambiente inclusivo. Sin embargo, dado que la presente investigación se realizó con un tamaño de muestra pequeño y desde un enfoque cualitativo, los hallazgos no se pueden extrapolar a una población más amplia. No obstante, brinda aportes valiosos basados en experiencias que permiten impulsar la inclusión educativa en el Perú. Investigaciones futuras deberían estudiar los puntos de vista de los directores y de los estudiantes sobre la inclusión y los métodos de la escuela inclusiva para que los padres de familia puedan participar más en los procesos para la inclusión. Es necesario también

³⁵ Cf. ROBERTS, J., & WEBSTER, A. (2022). "Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism". *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701-718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>

³⁶ Cf. CASIMIRO URCOS, C. N. (2018). "Educación inclusiva en el Perú. Un estudio desde la práctica educativa". *Investigación Valdizana*, 11(3), 192-196. Obtenido de: <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/122>

³⁷ SYMEONIDOU, S. (2022). "Teacher education for inclusion and anti-oppressive curriculum development: innovative approaches informed by disability arts and narratives". *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 659-673. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711819>

estudios empíricos rigurosos que demuestren el cumplimiento de la educación inclusiva en las instituciones educativas de todo el país.

Reflexiones finales

Los niños con discapacidades son persistentemente segregados de la educación actual. Esto es a pesar del hecho de que los estados están obligados por ley a proporcionar a todos los estudiantes una educación accesible e inclusiva. Los agravios sociales perpetrados y que aún se perpetúan contra las personas con discapacidad debido en gran parte a su larga historia de exclusión, segregación y deshumanización, solo pueden detenerse y superarse mediante esfuerzos conscientes de la sociedad en general, pero dichos esfuerzos deben comenzar con un compromiso genuino. a la educación de todos los niños y jóvenes con discapacidad junto con sus compañeros sin discapacidad de edad similar en aulas inclusivas, y la adopción de políticas y prácticas inclusivas.

Los docentes deben estar preparados para erradicar los estereotipos, fomentar la unidad y establecer una nueva actitud más democrática que valore la diversidad y brinde apoyo psicológico y pedagógico a todos los estudiantes. Si queremos mejorar fundamentalmente el actual sistema educativo desigual, las escuelas deberían ser mucho más flexibles y finalmente efectivas

Hay más en la educación inclusiva que solo incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas de educación general y esperar a que ellos se adapten por sí mismos. Para incluir de manera efectiva a un estudiante, los maestros y los directores escolares deben adquirir una conciencia más profunda de las capacidades y necesidades particulares de cada estudiante, no solo de los niños que tienen discapacidades, sino también, de los alumnos con diferentes costumbres, razas, género, etc.



REVISTA DE FILOSOFÍA - EDICIÓN ESPECIAL N°2 - 2022

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en noviembre de 2022 por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

**www.luz.edu.ve www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org**