

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN VIAJE FENOMENOLÓGICO A TRAVÉS DE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS MIEMBROS DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR.

INCLUSIVE EDUCATION: A PHENOMENOLOGICAL JOURNEY THROUGH THE EXPERIENCES AND PERCEPTIONS OF SCHOOL COMMUNITY MEMBERS

Juan José Jaén García^{1*}
Maribel Díaz Espinoza²

^{*1,2}Universidad César Vallejos, Email id: jjaenga30@ucvvirtual.edu.pe, Email id: maribel24@ucvvirtual.edu.pe

***Coessponding Author:** Juan José Jaén García

RESUMEN:

Se presenta un estudio cualitativo de diseño fenomenológico que busca describir la percepción de la educación inclusiva de los miembros de una comunidad educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023. En este trabajo estuvieron involucrados 10 participantes, incluyendo autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, la categoría de estudio se centró en cuatro subcategorías apriorísticas: acceso al sistema educativo formal, participación en la comunidad educativa, aprendizaje y ambiente inclusivo. Los hallazgos resaltan la importancia de crear un ambiente inclusivo que no solo reconozca y respete las diferencias individuales, sino que también valore y celebre la diversidad, debido a que esto permite a los estudiantes con necesidades educativas especiales participar plenamente en la vida escolar, promoviendo la equidad y la igualdad de oportunidades. Por lo que se concluye que un ambiente inclusivo es vital para el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje, participación, concientización, rechazo.

ABSTRACT

This paper presents a qualitative phenomenological study aimed at describing the perception of inclusive education among members of an educational community in Guayaquil, 2023. This work involved 10 participants, including authorities, teachers, students, and parents. The study focused on four a priori subcategories: access to formal education, participation in the educational community, learning, and inclusive environment. The findings highlight the importance of creating an inclusive environment that not only recognizes and respects individual differences but also values and celebrates diversity. This allows students with special educational needs to fully participate in school life, promoting equity and equal opportunities. Therefore, it is concluded that an inclusive environment is vital for the comprehensive development of all students.

Keywords: Learning, participation, awareness, rejection.

Recibido: día/mes/año

Aceptado: día/mes/año

1. INTRODUCCIÓN

Para el año 2022, según las estadísticas del Banco Mundial (BM), el 15% de los habitantes del mundo padecían algún tipo de discapacidad, traduciéndose en 1000 millones de personas y, además; destacando que la presencia de esta problemática se concentra en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo. Es así como, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en su informe del año 2021 revela que 240 millones de niños en el mundo tienen discapacidad, lo que supone una desventaja con relación a los menores sin discapacidad, siendo una de las consecuencias más críticas derivadas del problema, la privación a la que se ven sometidos los menores con discapacidad a nivel mundial, lo que se traduce en un 49% de probabilidad de no asistir a la escuela; dentro del cual hay un 47% de probabilidad de no cursar la educación primaria y un 33% de probabilidad de no cursar la secundaria; lo que les impide adquirir las habilidades necesarias para encontrar trabajo en el futuro.

Además, en América Latina y el Caribe, 19.1 millones de niños viven con alguna discapacidad (UNICEF 2021). En esta región, aproximadamente 2,7 millones de niños se encuentran excluidos en el nivel primario y 1,7 millones de adolescentes no asisten a la escuela en el nivel secundario. (Suzanne et al., 2021). Según la información del Banco Mundial, (2021), en las últimas décadas se han hecho cambios sustanciales en el marco legal e institucional con el ánimo de beneficiar a más de 85 millones de personas que sufren algún tipo de discapacidad, pero aún hay una gran brecha entre la teoría o base legal y la implementación efectiva de la educación inclusión, en un escenario donde 52 millones de hogares tienen al menos una persona con discapacidad dentro del núcleo familiar y, donde la necesidad es muy grande aún.

En Ecuador según los datos del Ministerio de Salud Pública (MSP) para el año 2022, existían 619.135 personas con algún tipo de discapacidad y de este grupo de personas, el 5.5% corresponde a la población estudiantil (MINEDUC, 2020), lo que destaca la necesidad de una educación inclusiva que brinde igualdad de oportunidades para todos los estudiantes; gracias a los cambios en la normativa educativa se ha culminado el proceso de integración de este grupo de alumnos históricamente invisibilizados dentro del sistema educativo formal, sin embargo; en la práctica se puede observar que la educación inclusiva se implementa de manera insuficiente o inadecuada en los centros educativos, poniendo en manifiesto múltiples problemáticas, tales como; la inconformidad del cuerpo docente por la excesiva carga de trabajo administrativo, preparación insuficiente, hacinamiento estudiantil y poco apoyo de los padres y de los líderes educativos.

En este sentido, es importante destacar que para la correcta implementación de la educación inclusiva en los sistemas educativos, se debe mejorar las condiciones en la que se desenvuelven los docentes, disminuyendo el nivel de estrés ocasionado por la falta de capacitación en materia de inclusión y, a la sobrecarga de trabajo, la falta de material didáctico, de tiempo, y el limitado apoyo de otros profesionales para llevar las responsabilidades que este tipo de educación exige (Sánchez et al., 2023 y Brostolin y Filiu, 2023). Actualmente, según Sepúlveda y Castillo, (2021) las instituciones educativas se encuentran en un período de transición de la integración a la inclusión, por lo que se necesita de profesionales en la educación preparados para superar la integración a la inclusión en la educación (Collado et al., 2020).

Es así como, el estudio se realizó en una institución educativa que cuenta con una población estudiantil de 1.791 alumnos, los cuales asisten en jornada matutina; de la población total hay 36 estudiantes con necesidades educativas especiales; es importante mencionar que estos educandos tienden a participar en menos actividades físicas que los niños con un desarrollo típico, por lo que a menudo depende de los maestros proporcionar instrucciones directas y oportunidades frecuentes para practicar habilidades motoras, interactuar con sus compañeros y aprender nuevas habilidades. (Cheung et al., 2023).

2. DESARROLLO

2.1 CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA DE ESTUDIO

La educación inclusiva se entiende como un proceso que tiene como fin garantizar igualmente oportunidades y aprendizajes para todos los educandos, sin que las características propias de cada sujeto, sus necesidades o la diversidad propia de la raza humana sea un obstáculo, practicando la equidad y la igualdad dentro de los sistemas educativos (Hurtado et al., 2023), además; es necesario entender que la inclusión se refiere a la igualdad de derechos sin distinción, sin importar las diferencias propias de cada individuo, por lo que la educación inclusiva se enfoca en la educación holística para hacer una mejor sociedad en la que los individuos respeten a cada ser humano (Marín, 2019). Por lo tanto, todos los estudiantes tienen derecho a acceder al sistema educativo formal y recibir instrucción de alta calidad y niveles adecuados de apoyo para que puedan tener éxito. La educación inclusiva ha progresado gracias a una perspectiva de educación basada en los derechos y a un cambio en la percepción de la discapacidad, surgiendo, además; una comprensión más amplia de las necesidades de adultos y niños con discapacidad en entornos sociales y culturales, principalmente surgidas a partir de la Declaración de Salamanca UNESCO, (1994) donde se establecieron una serie de principios para guiar a los gobiernos a desarrollar y apoyar

prácticas de educación inclusiva.

La teoría de la educación inclusiva, se encuentra fundamentada por los postulados de Ainscow (2003) y, Arnaiz (2004) los cuales se centran en la reforma de los sistemas educativos para garantizar la participación efectiva y, por supuesto; el éxito

de todos los educandos, incluidos aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, entendiéndose que la educación inclusiva promueve la creación de entornos educativos, basados en la diversidad y la valoración de las diferencias individuales, haciendo cambios en los enfoques pedagógicos, los currículos y los entornos de aprendizaje para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (García et al., 2020).

Por su parte, la teoría humanista de Gardner (2011), y la teoría constructivista de Piaget y García (1973), centran su atención en el educando, quien es el que construye su propio conocimiento a partir de saberes previos, ya que el aprendizaje se forma a través de la autonomía y de la creación de ideas, denotando que el individuo no es consecuencia del contexto, ni el resultado del carácter interior, sino de la construcción de sí mismo; en la interacción entre ambos factores (Saldarriaga et al., 2016); en ese sentido, el constructivismo recalca que el alumno debe contar con técnicas o estrategias previstas por el docente, con el objetivo de prepararlo como eje principal del aprendizaje con la capacidad de resolver situaciones problemáticas; y para lograr esto, es necesario que los docentes cuenten con competencias y habilidades necesarias para atender a la diversidad presente en las aulas (Carreras y Perrenoud, 2008; Denyer, Furnémont y Poulain, 2007 y; Minguet y Solís, 2009).

En su sentido más amplio, la educación inclusiva es un enfoque sistémico del proceso educativo con base en el respeto de los derechos humanos y la participación continua dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, que se encuentra en constante transformación con múltiples interpretaciones que van desde la ubicación física de la educación general hasta la transformación de sistemas educativos completos (Kaufmann et al. 2016 y Sapon 1994).

Para la implementación de una educación inclusiva de calidad, es importante tener en cuenta 4 (cuatro) aspectos: acceso formal al sistema educativo, participación dentro de la comunidad educativa, formas de impartir el aprendizaje y el entorno inclusivo. Es necesario garantizar el acceso igualitario de todos los estudiantes a la educación, sin importar sus características individuales, lo que implica eliminar barreras físicas, económicas, culturales y sociales que puedan limitar la participación de ciertos grupos de estudiantes. (Reyes et al., 2021 y Hurtado et al., 2023). En lo que respecta a la participación dentro de la comunidad educativa es necesario que se fomente la integración activa y significativa de todos los estudiantes en la vida escolar, por lo que se debe fomentar la participación en actividades académicas, sociales, culturales y deportivas, y asegurar que los estudiantes tengan voz y voto en la toma de decisiones que afecten su educación (Hurtado et al., 2023 y Jiménez y Valdés, 2022). En cuanto al aprendizaje, es necesario garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y alcanzar su máximo potencial, Cortés et al., (2022) y Blanco, (2006) argumentan que los métodos de enseñanza, los materiales y las evaluaciones se deben adaptar a las necesidades individuales teniendo en cuenta la diversidad propia de cada individuo, pero uno de las limitaciones existentes según González et al., (2021) y Llompart y Masats, (2023), es la incapacidad de los docentes para desarrollar o recomendar estrategias caso por caso en los planes de clase lo que impide que los estudiantes con necesidades especiales aprendan de manera significativa.

Otro pilar fundamental dentro de la educación inclusiva es la familia; Drame y Kamphoff, (2014), sostienen que los impactos financieros de tener un hijo con una discapacidad e inscribirlos en las escuelas son significativos dentro del entorno familiar, en algunos casos deben quedarse en casa y cuidar a sus hijos; lo que dificulta que puedan salir a trabajar y participar en el mercado laboral, generando aumento de la pobreza. Por lo que, concientizar a los padres sobre la importancia de enviar a su hijo a la escuela, es de vital importancia para promover una educación inclusiva (Díaz et al., 2020).

Para una educación inclusiva de calidad se requiere un ambiente inclusivo óptimo, donde se cuente con espacios adecuados para el aprendizaje, se respete la diversidad, existan materiales didácticos necesarios para los procesos de enseñanza y los docentes tengan la capacidad para enfrentar los desafíos de la diversidad en las aulas. En ese sentido Medina (2017) y Cisne et al., (2021) consideran que un entorno escolar saludable es aquel que valora y celebra la diversidad, promoviendo el respeto, la aceptación y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, así como desarrollar una cultura escolar inclusiva que rechace la discriminación y el acoso. Así mismo, un salón de clases inclusivo es un espacio donde todos los estudiantes aprenden juntos, se apoyan en las diversas necesidades académicas, sociales, emocionales y de comunicación, lo que crea un sentido de pertenencia entre los compañeros que puede traducirse en una mayor productividad, más innovación y una mejor toma de decisiones. (Nozima, 2023).

Un salón de clases integral es aquel que crea un ambiente idóneo para todos los alumnos, permitiéndoles aprender de manera significativa, desafiando constantemente a los alumnos talentosos y dotados mediante la construcción de un entorno de aprendizaje más receptivo. Es decir, es un entorno donde todos se sienten estimados, lo que implica que los profesores y demás miembros de la comunidad escolar brinden a los educandos un espacio igualdad de oportunidades. Además, Fernández et al., (2023), pone en manifiesto que la inclusión también implica tratar a los individuos, por lo que hay que instruir a los estudiantes sobre el respeto y el compañerismo, creando así un ambiente mucho más tolerante y comprensivo, no solo dentro del salón de clases y la escuela, sino también en la sociedad más extensa. (Moriña y Carballo, 2020).

3. OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 OBJETIVO GENERAL

Para enrumbar la investigación se elaboró el siguiente objetivo general: Comprender la percepción que tienen los directivos, docentes, representantes y estudiantes, sobre la educación inclusiva en una IE de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde el enfoque fenomenológico.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos determinados para el presente trabajo de investigación se han formulado a partir de las subcategorías de estudio que sustentan a la educación inclusiva:

- Explorar las experiencias y percepciones de los miembros de la comunidad educativa con respecto al acceso al sistema educativo formal de los estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde un enfoque fenomenológico,
- Describir las vivencias y perspectivas de los miembros de la comunidad educativa sobre la participación dentro de la comunidad educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde una perspectiva fenomenológica,
- Explorar las vivencias y percepciones de los miembros de la comunidad educativa sobre el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales en una Institución Educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde una aproximación fenomenológica.
- Indagar acerca de las vivencias y percepciones de los miembros de la comunidad educativa sobre el ambiente inclusivo en una Institución Educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde una aproximación fenomenológica.

3.2 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para el presente trabajo de investigación se utilizó el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, debido a que se buscaba profundizar en la comprensión que tenían los participantes sobre la categoría investigada “educación inclusiva”, para luego compararse teóricamente los resultados. Lerma (2009) considera que la investigación cualitativa se subordina al estudio de las actividades cotidianas de personas o pequeños grupos, prestando especial atención a lo que las personas piensan, hacen, sienten o dicen; proceso y la importancia de su relación con el medio en el que se desarrollan.

El estudio fue realizado en una institución educativa de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. La cual cuenta con una población estudiantil de 1791 estudiantes en la jornada matutina, de la población total 36 estudiantes tienen una necesidad educativa especial asociada o no a una discapacidad, de los cuales 8 se encuentran en el nivel educativo de Educación General Básica, Subnivel Básica Superior. Por lo que, para el presente trabajo de investigación se contó con la participación voluntaria de 10 (diez) informantes, quienes según Hernández et al., (2010), son quienes acceden a participar en estudios que profundizan experiencias de una categorías en estudio, a los que también se les puede denominar muestra autoseleccionada.

3.3 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Categoría: Educación inclusiva

Es un proceso que tiene como fin garantizar igualmente oportunidades y aprendizaje para todos los alumnos, sin que las características propias de cada sujeto, sus necesidades o la diversidad propia de la raza humana sea un obstáculo, practicando la equidad y la igualdad dentro de los sistemas educativos (Hurtado Maya et al., 2023).

Definición operacional: Para este trabajo de investigación se utilizaron 4 (cuatro) entrevistas semiestructuradas a profundidad para directivos y para los docentes la entrevista contó con 29 (Veintinueve) preguntas abiertas, para los padres de familia y los estudiantes la entrevista estuvo compuesta por 28 (Veintiocho) preguntas abiertas.

Subcategoría 1: Acceso al sistema educativo formal: esta subcategoría se teorizó con los indicadores: barreras físicas, barreras económicas, barreras culturales y, barreras sociales.

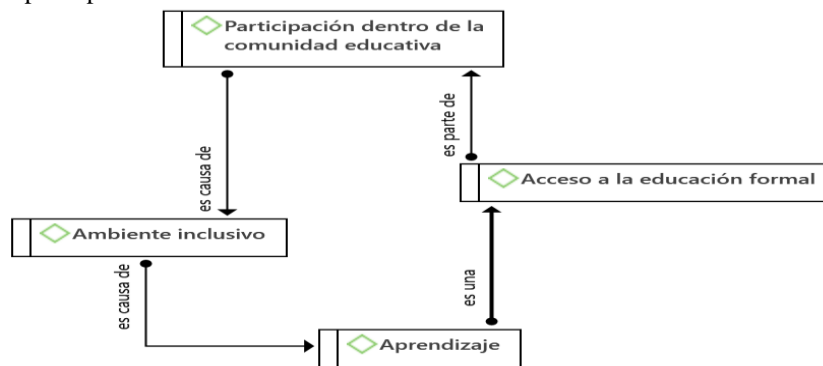
Subcategoría 2: Participación dentro de la comunidad educativa: esta subcategoría estuvo compuesta por los indicadores: Participación en actividades académicas, participación en actividades sociales, participación en actividades culturales y, participación en actividades deportivas.

Subcategoría 3: Aprendizaje: esta subcategoría estuvo conformada por los indicadores: Adaptación de los métodos de enseñanza, adaptación de los materiales didácticos y, adaptación de las evaluaciones.

Subcategoría 4: Ambiente Inclusivo: esta subcategoría se conformó por los indicadores: Promoción del respeto, promoción de la aceptación, igualdad de oportunidades, promoción de una cultura inclusiva, rechazo a la discriminación y, rechazo hacia el acoso.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Dentro de la presente investigación como técnica de recolección de la información se utilizó una entrevista semiestructurada a profundidad, Hernández et al., (2010) y Cadena et al., (2017); ya que con esta técnica se recolectó información sobre la percepción que tiene los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de una institución educativa sobre la categoría de estudio “educación inclusiva”, Por lo tanto, se usó como instrumento de recolección de información la guía de entrevista a profundidad (Hernández Sampieri et al., 2010).

Figura Nro. 2: Códigos principales


Nota: Los códigos fueron asignados por área en ATLAS.ti 9

Por otro lado, la Figura Nro. 2, muestra los código creados de manera a priori derivados de los antecedentes de la investigación plasmados en el Capítulo I, y como se puede observar el Acceso al sistema educativo formal que se le dé a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas o no a una Discapacidad es vital para que este grupo históricamente excluido dentro del sistema educativo hagan parte de la comunidad educativas y participen de manera activa dentro de ella, para se pueda generar por esta causa un ambiente más inclusivo dentro de las aulas y el aprendizaje que sea integral para todos quienes forman la comunidad escolar.

Figura Nro. 3: Código y enraizamiento

Nombre	Enraizamiento	Densidad
Estudiantes	85	2
Promoción	70	0
Prevención	54	0
Respeto	54	0
Inclusión	41	2
Participación	38	0
Concientización	38	2
Material	37	2
Adaptaciones	37	4
Necesidades especiales	34	2

Nota: Los códigos fueron asignados por área en ATLAS.ti 9

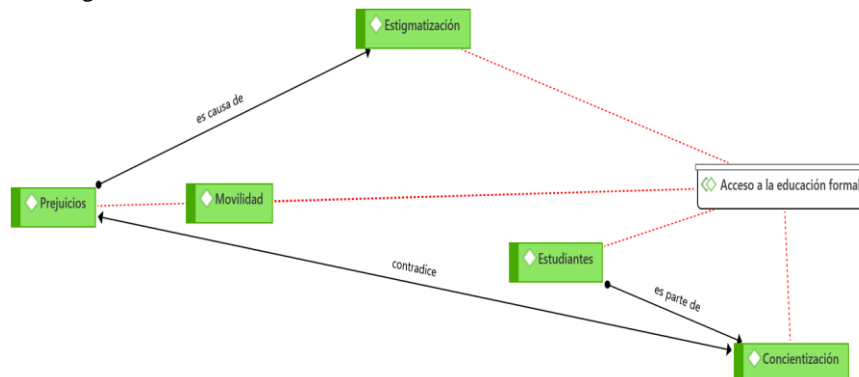
De los datos mostrados en la figura anterior se puede deducir que los participantes del estudio consideran que las adaptaciones curriculares, sin que estas estén sesgadas limitando así a los estudiantes; son importantes para tener una buena educación inclusiva, tal como lo sostiene el Informante 4 en la cita 4:14 ***“Si, pero hay si quiero hacer un punto, porque considero que hay estudiantes que pueden dar más pero no se les permite ya que sus pruebas son diferentes, tiene mucho potencial. Particularmente he abordado a muchos niños y a veces si se nota que ellos quieren que se les trate igual que los demás, más bien si se equivocan se puede abordar distinto el caso”***, contrastando la información que Sepúlveda y Castillo, (2021) sostenían que las escuelas se encuentran actualmente en un período de transición de la integración a la inclusión y que los sistemas educativos necesitan profesionales inclusivos para pasar de la integración a la inclusión en la educación.

Además, se observa que otro código importante dentro del estudio fue la concientización puesto que los participantes manifestaron la importancia de crear en los educandos, padres de familia y docentes en general una conciencia más integral, más humana; para que la educación inclusiva sea más significativa e integral, tal como lo menciona la Informante 4 en la cita 4:15 ***“Yo creo que se trabaja más en una parte, si se puede decir; hasta cierto punto empática para que los niños puedan ver de una manera positiva a la inclusión porque la siento, porque necesito que los estudiantes entiendan que ante todo ellos son personas”***, haciendo resonancia con los que manifestaban Collado et al., (2020); quienes sostenían que los docentes de primaria tenían actitudes más fuertes para la inclusión de estudiantes con (NEE) que los docentes de secundaria, lo que argumenta la necesidad de redes de apoyo colaborativo y programas de formación docente en temas relacionados con la inclusión en la educación.

Otro código emergente que tiene importancia dentro del estudio es el del respeto, siendo este valor de mucha importancia para la aplicación de una correcta educación inclusiva dentro de los espacios escolares, tal como lo manifiesta el Informante 3, en la cita 3:14 ***“Bueno en sí, siempre en todo grado por lo general vamos a tener a un estudiante verdad, entonces nosotros como tutores, tenemos que trabajar mucho con los estudiantes para que ellos reflexionen y puedan ayudarse”***

entre compañeros”, lo que produce eco en la teoría de las capacidades o inteligencias múltiples Gardner (2011), en la que plantea a la inteligencia naturalista o ecológica como parte del entendimiento de nuestro medio natural, en donde interactuamos no solo entre seres humanos, sino, además con otros seres Nussbaum (2001), con los cuales se debe buscar un equilibrio de habitabilidad. Gardner, además sugiere que el organismo humano tiene siete unidades distintas de funcionamiento intelectual. Él llama a estas unidades inteligencias, cada una con sus propias habilidades observables y medibles.

Figura Nro. 4: Red del código Acceso al sistema educativo formal



Nota: Elaborado en el programa ATLAS.ti 9

Dentro de la red realizada dentro del programa ATLAS.ti correspondiente al Acceso al sistema educativo formal se puede apreciar que se encuentran ligadas a esta subcategoría, códigos emergentes como los prejuicios, movilidad, estigmatización y la concientización que afectan y/o actúan como barreras para el correcto acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Los prejuicios, la movilidad, la estigmatización y la concientización son factores que pueden afectar significativamente el acceso de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al sistema educativo formal. Los prejuicios pueden crear barreras para los estudiantes con NEE. Estos prejuicios pueden provenir de la sociedad, de los compañeros de clase, de los maestros e incluso de los padres. Los prejuicios pueden llevar a la discriminación y a la exclusión, lo que puede dificultar el acceso de estos estudiantes al sistema educativo formal.

La movilidad puede ser un desafío para los estudiantes con NEE. Algunos estudiantes pueden tener dificultades físicas que les dificulten el desplazamiento a la escuela o moverse dentro de la escuela. Esto puede limitar su acceso a la educación, tal como lo indica el Informante 1, en la cita 1:17 *“yo creo que faltan todavía ciertos puntos de acceso y de movilidad y, los puntos de movilidad que hay tienen a ser lejanos, entonces las personas que tengan alguna dificultad tiene que hacer un recorrido más extenso, en cuanto a la parte física y, que todavía hay bastantes prejuicios, en cuanto a los estudiantes con algún tipo de necesidad, entonces tienen a haber todavía distinciones y señalamientos que no le permiten desarrollarse al mismo nivel que los otros compañeros”*.

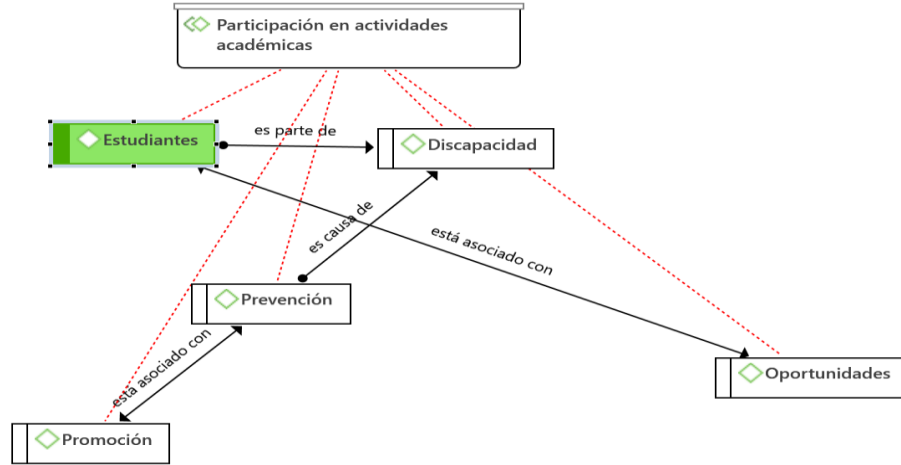
Por otro lado, la estigmatización puede hacer que los estudiantes con NEE se sientan excluidos y marginados. Esto puede afectar su autoestima y su motivación para aprender, lo que a su vez puede afectar su rendimiento académico y su acceso a la educación, tal como lo indica el Informante 1, en la cita 1:22 *“desde la parte cultural se los tiene estigmatizados; entonces los chicos empiezan a sentirse inseguros, empiezan tanto los chicos como los padres de los estudiantes NEE a sentir que no son incluidos, que no son valorados y, muchas veces pierden el interés de seguir asistiendo y, por lo tanto; intentan desertar escolarmente o buscar otra institución donde quizá no conozcan su diagnóstico, cuando ya están un poquito más regulados y puedan ser tratados por igual, porque consideran que ya lo sienten señalados.”*

Además, la falta de concientización sobre las NEE puede llevar a la falta de comprensión y empatía hacia estos estudiantes. Esto puede resultar en la falta de apoyo adecuado para estos estudiantes en el sistema educativo. La concientización es clave para garantizar que los estudiantes con NEE reciban el apoyo que necesitan para acceder y tener éxito en el sistema educativo formal, tal como lo indica el Informante 4, en la cita 4:15 *“yo creo que se trabaja más en una parte, si se puede decir; hasta cierto punto empática para que los niños puedan ver de una manera positiva a la inclusión porque lo siento, porque necesito que los estudiantes entiendan que ante todo ellos son personas.”*

Por lo que, es crucial abordar estos factores para garantizar que todos los estudiantes, tengan igualdad de acceso a la educación. Esto implica trabajar para eliminar los prejuicios y la estigmatización, mejorar la movilidad y aumentar la concientización sobre las NEE. Reforzando así lo postulado por Brostolin y Filiu, (2023), que los docentes no conciben a

la inclusión como un proceso relacionado principalmente a acciones construidas desde la colectividad y que necesita condiciones de trabajo, infraestructura escolar y capacitación adecuada para mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas; por lo que, no basta con insertar a un estudiante en la escuela, sino más bien; es necesario repensar y replantear las políticas inclusivas, crear una escuela que pueda atender a las necesidades de todos los estudiantes y, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de manera constante.

Figura Nro. 5: Red del código Participación dentro de la comunidad educativa



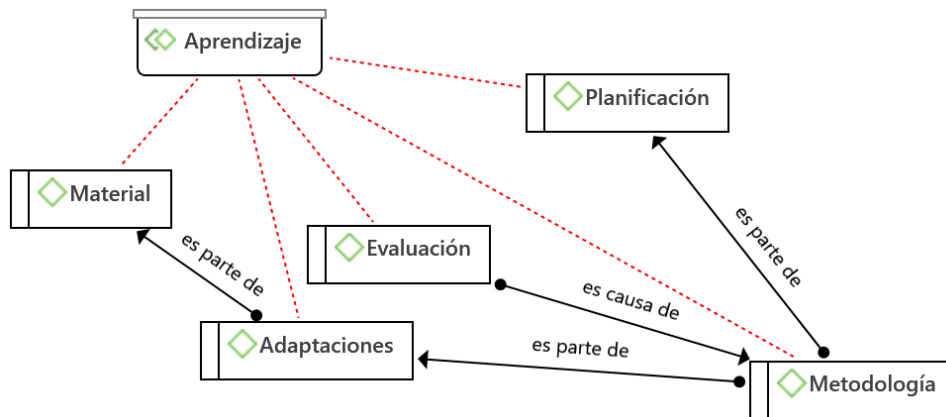
Nota: Elaborado en el programa ATLAS.ti 9

En la red sobre la participación en actividades académicas, los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) dentro de una comunidad educativa es de suma importancia. Por un lado, la inclusión de estos estudiantes promueve la diversidad y la equidad en el entorno educativo. Cada estudiante, independientemente de sus habilidades, tiene el derecho a recibir una educación de calidad y a tener la oportunidad de aprender y crecer junto a sus compañeros. La inclusión de los estudiantes con NEE en la comunidad educativa puede ayudar a dismantelar los prejuicios y la discriminación, fomentando un ambiente de aceptación y respeto mutuo.

Por otro lado, la participación de los estudiantes con NEE puede enriquecer la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes. Los estudiantes con NEE pueden aportar perspectivas únicas y valiosas a la comunidad educativa. Además, su presencia puede enseñar a otros estudiantes importantes lecciones sobre la empatía, la tolerancia y la resiliencia. Por lo tanto, la inclusión de los estudiantes con NEE no solo beneficia a estos estudiantes, sino que también tiene un impacto positivo en toda la comunidad educativa, lo que según el Informante 9, en la cita 8:24 indica *“Me parece que la escuela hace lo que está al alcance, pero, creo que si se puede mejorar en este punto, para que haya más aceptación y sobre todo respeto”*

Reforzando así planteado por Morales et al., (2021), quienes sostienen que la educación inclusiva debe formalizar y profundizar en la planificación de áreas y estrategias que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Figura Nro. 6: Red del código Aprendizaje



Nota: Elaborado en el programa ATLAS.ti 9

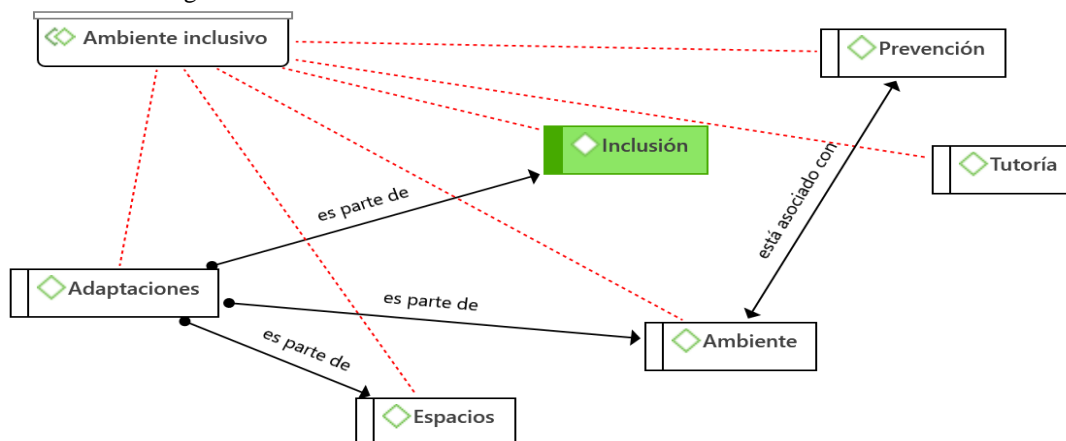
Además, dentro de la red sobre el aprendizaje, es importante mencionar que para un correcto aprendizaje se debe tener en cuenta aspectos claves como las adaptaciones, los materiales y la metodología, ya que fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Las adaptaciones son modificaciones que se realizan en el entorno de aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con NEE. Estas pueden incluir adaptaciones en el currículo, en las estrategias de enseñanza, en la evaluación y en el entorno físico. Las adaptaciones permiten a los estudiantes con NEE participar y progresar en el currículo general al mismo ritmo que sus compañeros. Los materiales se refieren a los recursos y herramientas que se utilizan para facilitar el aprendizaje. Para los estudiantes con NEE, estos materiales pueden incluir tecnologías de asistencia, materiales táctiles, libros de texto en Braille, entre otros. Estos materiales pueden ayudar a los estudiantes con NEE a acceder al currículo y a participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Además, la metodología se refiere a las estrategias y técnicas de enseñanza que se utilizan para facilitar el aprendizaje. Para los estudiantes con NEE, es importante utilizar una metodología que se adapte a sus necesidades individuales. Esto puede incluir el uso de instrucción diferenciada, aprendizaje cooperativo, enseñanza directa, entre otros. Una metodología efectiva puede mejorar la participación y el rendimiento de los estudiantes con NEE. El Informante 4, en la cita 4:24 manifiesta *“tenemos estudiantes con déficit de atención con hiperactividad, son vistos como niños indisciplinados, incluso se usa hasta la palabra malcriado entonces, los tienen señalados y a cualquier problema intentan culparlos sin entender que parte quizá de su condición ciertos comportamientos; empiezan a señalar, señalar y señalar, ha intentar que se los sancione; que se los regule, que se los cambie de salón. Entonces, los están excluyendo y muchas veces hay papitos que se sienten afectados por esto, no se sienten parte del grupo de padres y deciden quizá cambiarlos de la institución o pedir cambio de salón, simplemente por esto.”*

Por lo que, las adaptaciones, los materiales y la metodología son aspectos clave para garantizar que los estudiantes con NEE tengan acceso a una educación de calidad y puedan alcanzar su máximo potencial. Es responsabilidad de los educadores y de la comunidad educativa en general garantizar que estos aspectos se tengan en cuenta en la educación de los estudiantes con NEE. Dando de esta manera, sentido a la teoría de la educación inclusiva Ainscow (2003) y, Arnaiz (2004) que sostiene que para que exista una educación inclusiva de calidad se debe hacer reformas de los sistemas educativos para garantizar la participación efectiva y, por supuesto; el éxito de todos los educandos, incluidos aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, entendiendo que la educación inclusiva promueve la creación de entornos educativos, García et al., (2020), basados en la diversidad y la valoración de las diferencias individuales, haciendo cambios en los enfoques pedagógicos, los currículos y los entornos de aprendizaje para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Figura Nro. 7: Red del código Ambiente inclusivo



Nota: Elaborado en el programa ATLAS.ti 9

Crear un ambiente inclusivo dentro de las instituciones educativas es de vital importancia para el desarrollo integral de todos los estudiantes. Un ambiente inclusivo no solo reconoce y respeta las diferencias individuales, sino que también valora y celebra la diversidad. Este tipo de ambiente permite a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) participar plenamente en la vida escolar junto a sus compañeros, promoviendo la equidad y la igualdad de oportunidades. Además, un ambiente inclusivo puede ayudar a dismantelar los estereotipos y prejuicios, fomentando un sentido de pertenencia y aceptación. En última instancia, un ambiente inclusivo puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, su bienestar emocional y su preparación para la vida en una sociedad diversa e inclusiva. Sobre esto, el

Informante 7 en la cita 7:17 indica *“esa parte lo hace el DECE en las formaciones, al inicio de la jornada. También nosotros como tutores conversamos en horas de tutorías sobre el respeto, ya que el DECE nos capacita al inicio del periodo lectivo y, también lo está haciendo de manera regular”*.

Reforzando de esta manera lo postulado por Morales et al., (2021), quienes encontraron que la educación inclusiva debe formalizar y profundizar en la planificación de áreas y estrategias que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes, promoviendo el respeto, la concientización, la participación y sobre todo rechazando todo acto de acoso y/o abuso hacia a cualquier miembro de la comunidad escolar.

5. CONCLUSIONES

Al explorar las experiencias y percepciones de los miembros de la comunidad educativa con respecto al acceso a la educación inclusiva en una Institución Educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde un enfoque fenomenológico, se puede concluir que los prejuicios, la movilidad, la estigmatización y la concientización son factores que pueden afectar significativamente el acceso de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al sistema educativo formal. Los prejuicios pueden crear barreras para los estudiantes con NEE. Estos prejuicios pueden provenir de la sociedad, de los compañeros de clase, de los maestros e incluso de los padres. Los prejuicios pueden llevar a la discriminación y a la exclusión, lo que puede dificultar el acceso de estos estudiantes al sistema educativo formal.

Además, al describir las vivencias y perspectivas de los miembros de la comunidad educativa sobre la participación de los estudiantes en actividades inclusivas en una Institución Educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde una perspectiva fenomenológica, se puede concluir que la inclusión de los estudiantes con NEE promueve la diversidad y la equidad en el entorno educativo. Cada estudiante, independientemente de sus habilidades, tiene el derecho a recibir una educación de calidad y a tener la oportunidad de aprender y crecer junto a sus compañeros. La inclusión de los estudiantes con NEE en la comunidad educativa puede ayudar a dismantelar los prejuicios y la discriminación, fomentando un ambiente de aceptación y respeto mutuo y, la participación del estudiantado en actividades inclusivas es fundamental para entender y mejorar la inclusión en la IE. Estos hallazgos resaltan la necesidad de políticas y prácticas que promuevan la inclusión y la participación de todos los estudiantes.

Además, con respecto a explorar las vivencias y percepciones de los miembros de la comunidad educativa sobre el aprendizaje en una Institución Educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde una aproximación fenomenológica se puede concluir que es un aspecto clave para el éxito de la educación inclusiva y, principalmente de los estudiantes, para que puedan alcanzar todo su potencial y el aprendizaje sea significativo.

Finalmente, al indagar acerca de las vivencias y percepciones de los miembros de la comunidad educativa sobre la creación de un entorno inclusivo en una Institución Educativa de la ciudad de Guayaquil, 2023, desde una aproximación fenomenológica, se puede concluir que crear un ambiente inclusivo dentro de la institución educativa es de vital importancia para el desarrollo integral de todos los estudiantes. Un ambiente inclusivo no solo reconoce y respeta las diferencias individuales, sino que también valora y celebra la diversidad. Este tipo de ambiente permite a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) participar plenamente en la vida escolar junto a sus compañeros, promoviendo la equidad y la igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. https://sid-inico.usal.es/ids/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
2. Arnaiz Sánchez, P. (2004). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DILEMAS Y DESAFÍOS. 7(2), 25-40.
3. Atencio González, R. E., Rivera Segura, G. N., & Gavilanes Garófalo, L. A. (2021). Inclusive education in Ecuador as seen from the organic law of intercultural education. *Universidad y Sociedad*, 13(S3), 244-249. Scopus.
4. Banco Mundial. (2021). Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible. 2021 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099140012012142009/pdf/P1753830860ccc05c0a4400a141537f3421.pdf>
5. Bennett, S., J. Specht, M. Somma, and R. White. (2015). “Navigating School Interactions: Parents of Students with Intellectual Disabilities Speak Out.” *Current Developmental Disorders Reports* 7: 149–154. doi: <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00203-z>.
6. Betti del Cisne, R. M., Elizabeth Teresa, F. L., Celsa Beatriz, C. B., & Johvana, A. M. (2021). Access, permanence and graduation of mother students and inclusive education. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(ESPECIAL 3), 28-39. Scopus.
7. Blanco G., R. (2006). LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA HOY. 4(3), 59-68.
8. Brostolin, M. R., & Filiu de Souza, T. M. (2023). A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS E CONTRAPONTOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 119, 43, 52-62. <https://doi.org/10.1590/CC256578>

9. Cadena Iñiguez, P., Rendón Medel, R., Aguilar Ávila, J., Salinas Cruz, E., De la Cruz Morales, F. del R., & Sangerman Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: Un acercamiento en las ciencias sociales. Vol. 8(Núm. 7). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342017000701603&lng=es&tlng=es.
10. Carreras Barnés, J., & Perrenoud, P. (2008). El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16505.pdf>
11. Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. 34(3). <https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/269/272>
12. Cheung, W. C., Ostrosky, M. M., Favazza, P. C., Stalega, M., & Yang. (2023). Exploring the Perspectives of Preschool Teachers on Implementing Structured Motor Programs in Inclusive Classrooms. 51, 361-370. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01295-x>
13. Collado Sanchis, A., Tárraga Mínguez, R., Lacruz Pérez, I., & Sanz Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523. Scopus. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1117>
14. Conde Melguizo, R. (2014). Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: De cuerpos enfermos a sociedades excluyentes. 2014, 18. <https://bit.ly/3IU7rEc>
15. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR. (2008). www.lexis.com.ec
16. Cortés Díaz, M., Arias Gago, A. R., & Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: Un estudio comparado. 41, 194-212. <https://doi.org/doi:10.5944/reec.41.2022.31263>
17. Díaz, V. M., Vagena, E., & García, S. R. (2020). Visions of the use of ict for inclusive education: The case of Greece. *Texto Livre*, 13(3), 181-199. Scopus. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25117>
18. Drame, E. R., & Kamphoff, K. (2014). PERCEPTIONS OF DISABILITY AND ACCESS TO INCLUSIVE EDUCATION IN WEST AFRICA: A COMPARATIVE CASE STUDY IN DAKAR, SENEGAL. 29(3). <http://internationalsped.com/ijse/article/view/9/8>
19. Fernández Blázquez, M. L., & Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: La transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación*, 35(1), 185-206. Scopus. <https://doi.org/10.14201/TERI.27699>
20. Fernández, M., García-Cano Torrico, M., Hinojosa Pareja, E. F., & Jiménez Millán, A. (2023). What is research for? Transferring knowledge to the university teachers' training in inclusive education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), 395-417. Scopus. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94750>
21. García-García, F. J., López-Torrijo, M., & Santana-Hernández, R. (2020). Inclusive education in secondary education teachers' training: The programs in Spain. *Profesorado*, 24(2), 270-293. Scopus. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.14085>
22. Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
23. Graniel Ramírez, D., Ramos González, B. L., & Gutiérrez Valencia, A. (2023). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: Factores que favorecen y obstaculizan su ingreso y permanencia. 33(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3502>
24. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* (Quinta Edición). MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
25. Hurtado Maya, A., Montoya Martínez, M. D., Valencia López, Á. M., & Calzada Londoño, G. A. (2023a). Inclusive Education in Prosociality from a Perspective of Diversity. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. Scopus. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
26. Hurtado Maya, A., Montoya Martínez, M. D., Valencia López, Á. M., & Calzada Londoño, G. A. (2023b). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. Scopus. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
27. Jiménez, L., & Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: Posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. 48(4), 297-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
28. Kaufmann, E., Cappé, O., & Garivier, A. (2016). On the complexity of best arm identification in multi-armed bandit models. *Journal of Machine Learning Research*, 17, 1-42.
29. Lerma González, H. D. (2009). *Metodología de la investigación: Propuesta, anteproyecto y proyecto*. (Cuarta edición). Ecoe Ediciones.
30. Llompart Esbert, J., & Masats, D. (s. f.). La formación del profesorado para la educación lingüística y culturalmente inclusiva: Relato de una experiencia de Aprendizaje-servicio en un Trabajo de Fin de Grado. 26(2), 103-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.559471>
31. Lolo Avellaneda, C. L., Morante Gamarra, P. C., & Dávila Cisneros, J. D. (2022). La investigación científica. Una aventura epistémica, creativa e intelectual. (Segunda Edición, Junio 2022). <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.7>
32. Marín Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. 5(1), 115-124.

33. Medina García, M. (2017). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO MECANISMO DE GARANTÍA DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y NO DISCRIMINACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. UNA PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. <https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf>
34. Morales Morejón, S. E., Reasco Garzón, B. C., Mora Aristega, J. E., & Ramírez Romero, E. V. (2021). Percepción y Prácticas de Educación Inclusiva en la Educación Superior Pública. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
35. Moriña, A., & Carballo, R. (2020). University and inclusive education: Recommendations from the voice of spanish students with disabilities. *Educacao e Sociedade*, 41. Scopus. <https://doi.org/10.1590/es.214662>
36. Muntané Relat, J. (2010). INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN BÁSICA. 33. file:///C:/Users/user/Downloads/RAPD%20Online%202010%20V33%20N3%2003.pdf
37. Noreña, A. L., Alcaraz Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. 12(3).
38. Nozima, S. (2023). HOW TO CREATE INCLUSIVE ENVIRONMENT CLASSROOM. 14(1).
39. Piaget, J., & García, R. (1973). Las explicaciones causales. *Barral*.
40. Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
41. Reyes Masa, B. del C., Flores Lazo, E. T., Carrión Berrú, C. B., & Aguirre Mendoza, J. (2021). Acceso, permanencia y titulación de estudiantes madres y la educación inclusiva. XXVII(3), 28-39.
42. Ruwida, A. (2023). Teachers' Perceptions of the Barriers to Inclusive Education of Kindergarten Students. 22(02), 338-357. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.2.19>
43. Salgado Lévano, A. C. (2007). NVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DISEÑOS, EVALUACIÓN DEL RIGOR METODOLÓGICO Y RETOS.
44. San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. 16(1). <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
45. Sánchez Domínguez, J. P., Cab Loria, J. M., & Shiels Méndez, K. S. (2023). Malestar docente: La inclusión de una niña de 5 años con microcefalia al aula de educación preescolar. *Revista Educación*, Vol. 47(Núm. 1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51691>
46. Sapon-Shevin, M. (1994). *Playing favorites: Gifted education and the disruption of community*. State University of New York Press.
47. Sepúlveda Opazo, F., & Castillo Armijos, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. 20(43), REXE 20(44) (2021), 183-197. <https://doi.org/10.21703/0718-5162>
48. Suzanne, D., Salazar, J., & Pinzon, M. (2021). Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible. *Banco Interamericano de Desarrollo*.
49. Tárraga Mínguez, R., Vélez Calvo, X., Sanz Cervera, P., Pastor Cerezueta, G., & Fernández Andrés, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: Perspectiva de directores, familias y evaluadores. 14, 1-21.
50. United Nations Educational, 1994 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. The Salamanca statement and framework for action on special needs education, UNESCO (1994): https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
51. UNESCO. (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf