

TEORÍAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA Y SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS.
THEORIES OF DIRECTIVE MANAGEMENT IN INCLUSIVE EDUCATION CRITICAL. REVIEW OF THE LITERATURE AND SUGGESTIONS FOR FUTURE RESEARCH.

Autores: ¹Jefferson Aurelio Flor Montecé, y ²Lorena Marielisa González Granda.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5758-9264>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-1006>

¹E-mail de contacto: jflorf@ucvvirtual.edu.pe

²E-mail de contacto: lgonzalezg3@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹*Universidad César Vallejo (Perú). ²*Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)

Artículo recibido: 25 de Junio del 2023

Artículo revisado: 29 de Julio del 2023

Artículo aprobado: 1 de Agosto del 2023

¹Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social graduado de la Universidad de Guayaquil (Ecuador). Posee un masterado en Diseño Curricular graduado de la Universidad de Guayaquil (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educadores de Párvulos graduada de la Universidad de Guayaquil (Ecuador). Posee un masterado en Administración de la Educación graduada de la Universidad César Vallejo (Perú).

Resumen

En esta revisión crítica, se tiene la intención de considerar diferentes teorías de la gestión directiva de la educación inclusiva que enmarcan los debates públicos y profesionales actuales, así como las políticas y prácticas. Principalmente se analizarán dos teorías, algo opuestas, sobre la educación inclusiva, a saber, la inclusión para algunos, que representa la idea de que los niños con necesidades especiales tienen derecho a una educación de la más alta calidad que puede ser impartida por personal especialmente capacitado, y la inclusión para todos, que representa la idea de que todos los niños con respecto a sus diversas necesidades deben tener la oportunidad de aprender juntos. Para poner las dos teorías en una relación dialógica, para ello se ha reconstruido las configuraciones inferenciales de los argumentos de cada narrativa para identificar cómo las dos definiciones contribuyen a posicionar a los niños con y sin necesidades especiales y sus maestros. Los resultados muestran las posibilidades de tender puentes entre las dos narrativas, con respecto a las voces que promueven o silencian, las relaciones de poder que constituyen y los valores y prácticas que promulgan o previenen.

Palabras clave: Teoría, Gestión directiva, Educación inclusiva, Revisión crítica.

Abstract

In this critical review, it is intended to consider different theories of inclusive education management that frame current public and professional debates, as well as policy and practice. Mainly two, somewhat opposite, theories of inclusive education will be discussed, namely inclusion for some, which represents the idea that children with special needs are entitled to the highest quality education that can be delivered by specially trained staff. empowered, and inclusion for all, which represents the idea that all children with respect to their diverse needs should have the opportunity to learn together. In order to put the two theories in a dialogic relationship, the referential configurations of the arguments of each narrative have been reconstructed to identify how the two definitions contribute to positioning children with and without special needs and their teachers. The results show the possibilities of building bridges between the two narratives, with respect to the voices they promote or silence, the power relations they constitute, and the values and practices they promulgate or prevent.

Keywords: Theory, Directive management, Inclusive education, Critical review.

Sumário

Nesta revisão crítica, pretende-se considerar diferentes teorias de gestão da educação

inclusiva que enquadram os debates públicos e profissionais atuais, bem como políticas e práticas. Serão discutidas principalmente duas teorias de educação inclusiva, um pouco opostas, nomeadamente a inclusão para alguns, que representa a ideia de que as crianças com necessidades especiais têm direito à educação da mais alta qualidade que pode ser fornecida por pessoal especialmente formado. , que representa a ideia de que todas as crianças, no que diz respeito às suas diversas necessidades, devem ter a oportunidade de aprender juntas. Para colocar as duas teorias em uma relação dialógica, as configurações referenciais dos argumentos de cada narrativa foram reconstruídas para identificar como as duas definições contribuem para posicionar as crianças com e sem necessidades especiais e seus professores. Os resultados mostram as possibilidades de construção de pontes entre as duas narrativas, no que diz respeito às vozes que promovem ou silenciam, às relações de poder que constituem e aos valores e práticas que promulgam ou impedem.

Palavras-chave: Teoria, Gestão diretiva, Educação inclusiva, Revisão crítica.

Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), han fomentado que muchos países desarrollen políticas e implementado prácticas para promover la educación inclusiva. En consecuencia, más niños con necesidades educativas especiales hoy en día están aprendiendo con sus compañeros en las unidades educativas ordinarias y el número de unidades educativas especiales ha disminuido. Aunque esta es una tendencia en diferentes países, existen varios desafíos. En particular, todavía no hay una comprensión clara de la educación inclusiva. Los investigadores, los responsables políticos y los formadores de docentes tienen diversas comprensiones, que van desde la idea de que la educación especial es en sí misma una forma de educación

inclusiva, hasta la observación de que todos los niños están, para la mayoría, aprendiendo juntos en un entorno inclusivo ha concluido que las implementaciones, interpretaciones y definiciones del concepto varían mucho tanto en la investigación como en la práctica, entre países e incluso dentro de ellos (Villares, 2023).

Estos diferentes discursos están presentes en varias sociedades, pero los debates son más acalorados en contextos que más recientemente han comenzado a implementar prácticas de educación inclusiva. Una de las razones de tantos desafíos en este último contexto es la experiencia pasada de un sistema educativo fuertemente segregado. Este contexto histórico se ilumina en las opiniones de maestros, padres y el público en general (Rivadeneira, 2023).

En este artículo, se analizará dos teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva, algo opuestos, que encapsulan dos posiciones que están en el centro de muchos debates actuales sobre la educación inclusiva. El primera teoría sería la inclusión para algunos lo cual representa la idea de que los niños con necesidades especiales tienen derecho a una educación de la más alta calidad que puede ser mejor impartida por personal especialmente capacitado en un entorno especializado y a menudo segregado, mientras que la segunda teoría es que la inclusión para todos representa la idea de que todos los niños con respecto a sus diversas necesidades deben tener la misma oportunidad de aprender juntos en un entorno de educación regular.

En este artículo, se realizará una revisión crítica de la literatura a partir de las dos teorías en una relación dialógica. A través de un análisis argumentativo basado en la reconstrucción de las configuraciones inferenciales de los argumentos, se pretende identificar cómo las

dos definiciones contribuyen a posicionar a los niños (con y sin necesidades especiales) y maestros, cuyas voces promueven y cuyas voces son silenciadas, qué relaciones de poder constituyen, y qué valores y prácticas promulgan o previenen. La posibilidad de trazar el razonamiento más allá de estos argumentos se discute como el punto de partida para tender un puente entre las concepciones existentes sobre la educación inclusiva. Antes de presentar las dos teorías, presentamos brevemente los antecedentes de la educación inclusiva en Ecuador, que forman el contexto del presente estudio.

Desarrollo

Educación inclusiva en Ecuador.

Ecuador tiene una larga tradición de educación especial, que está influyendo en la aceptación de los principios y las prácticas reales de la educación inclusiva. Estos principios se han establecido a nivel legislativo en Ecuador desde el 2008, especialmente la ley establece que los estudiantes con necesidades especiales tienen derecho a estudiar en sus unidades educativas de residencia con sus compañeros. De acuerdo con los cambios en el marco legislativo, ha aumentado el número de alumnos con necesidades educativas especiales en las unidades educativas ordinarias; sin embargo, ha aparecido otro fenómeno: el número de estudiantes matriculados en clases especiales en unidades educativas convencionales también ha aumentado. Estas clases especiales a menudo son impartidas por maestros de educación especial y no por maestros regulares. Aunque muchas autoridades escolares entienden la necesidad de una educación inclusiva, su principal preocupación es la falta de disponibilidad de especialistas de apoyo, incluidos maestros con necesidades especiales, terapeutas del habla y psicólogos. Aunque la experiencia de los especialistas en apoyo es

muy valorada en las Unidades Educativas ecuatorianas, cada vez más docentes han reconocido la importancia de su propio desarrollo profesional relacionado con el apoyo a estudiantes diversos. Por ejemplo, Alemany, V. (2023) mostró que la participación de los docentes en las actividades de desarrollo profesional relacionadas con el apoyo a diversos estudiantes ha aumentado significativamente en Latinoamérica, al mismo tiempo, los docentes indicaron que la formación en esta área sigue siendo para ellos la mayor necesidad de desarrollo profesional. En consecuencia, diversos cursos de capacitación están disponibles para los maestros. Un análisis del contenido de los cursos en una de las universidades de Ecuador que ofrecen formación docente mostró que el contenido básico de estos cursos ha tendido a centrarse en los métodos didácticos de enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas especiales en lugar de en estrategias de pedagogía inclusiva. Sin embargo, los cursos más recientes de capacitación han enfatizado la justicia social, las posibilidades de participación y las pedagogías inclusivas también (Góngora, 2023).

Dos discursos de la educación inclusiva

Inclusión para algunos

Ha habido varios artículos publicados que argumentan que la educación inclusiva es un sueño o ideología que no tiene en cuenta las circunstancias reales de la realidad. En uno de estos artículos Leijen, (2021), cita un estudio realizado sobre el valor agregado de la educación en las capacidades cognitivas de los niños. El estudio mostró que el 80% de los conocimientos y habilidades de los niños pueden explicarse por las habilidades individuales y los antecedentes del hogar, y solo el 20% por la influencia de la escuela. Leijen, (2021) argumentó que los niños con

discapacidades físicas podrían ser incluidos, pero es problemático incluir a los niños que han sido criados de acuerdo con principios muy diferentes o que tienen discapacidades cognitivas significativas. Especificó que la educación inclusiva solo sería posible en sociedades que son muy homogéneas, sobre todo en lo que respecta a las prácticas de crianza de los hijos y los valores familiares. Esto resultaría en una situación en la que hay pocas diferencias entre los comportamientos de los niños y se utilizan para normas y regulaciones similares. Señaló como: "La educación inclusiva es un espejismo creado por nuestro sentido de justicia, pero su implementación pone a los jóvenes en un entorno de aprendizaje que no está en línea con su preparación para el hogar y las necesidades de desarrollo. Son demasiado especiales y diferentes para que todos puedan aprender juntos de una manera que nadie sufra". Llegó a la conclusión de que simplemente se necesita diferentes tipos de entornos para diferentes niños (Leijen, 2021).

Muchas de estas ideas también son señaladas por algunos maestros. En 2008, se preparó una nueva estrategia educativa para Ecuador y en este proceso, se celebraron varias reuniones en diferentes lugares del país. Muchos docentes criticaron la reforma de las políticas relacionadas con la educación inclusiva (Garcés Suárez, 2022). Por un lado, los maestros están preocupados por el proceso de aprendizaje y los resultados de los niños normales y, por otro lado, su propia preparación para apoyar a los estudiantes con necesidades especiales. Trabajar con estudiantes con necesidades especiales requiere conocimientos especializados y habilidades expertas, que muchos maestros simplemente no tienen (Garcés Suárez, 2022). De manera similar a estos puntos de vista Bova, A., et al (2023) afirmaron que, aunque apoyan la idea de la

educación inclusiva, solo se justifica si está cuidadosamente organizada y hay suficiente apoyo disponible. También agregaron que la educación inclusiva ciertamente no es adecuada para estudiantes con necesidades especiales más severas. Señalan como la inclusión puede no ser efectiva en caso de que el maestro no reciba suficiente apoyo y orientación sobre cómo trabajar con un estudiante con necesidades especiales y el resto de la clase al mismo tiempo. Si, hablando en sentido figurado, la fuerza del maestro no supera la situación, entonces el aumento de los problemas de comportamiento, las tasas de deserción escolar y los retrasos en el desarrollo son peligros reales (Bova, 2023).

Además, Gordon-Gould, P. y Hornby, G. (2023) también arrojan luz sobre la perspectiva de los padres de estudiantes con necesidades especiales. Argumentando que una escuela familiar y cercana a casa con un asistente de maestro o un especialista en apoyo no supera la garantía de que la seguridad y el bienestar del niño están garantizados durante todo el día y son atendidos por un número suficiente de profesionales. Además, estudiar en una escuela cercana a casa no siempre es posible si el niño necesita un servicio mucho más complejo debido a su situación, incluyendo, por ejemplo, terapias especiales y actividades adicionales. Si tal solución no se ofrece durante el día escolar, los padres deben encontrar el tiempo y la oportunidad, generalmente a expensas de las horas de trabajo, para proporcionar el servicio necesario al niño. Por lo tanto, la dificultad de toda la situación radica en los padres, quienes, a pesar de las necesidades especiales del niño, deben ser capaces de mantener el optimismo, ofrecer igual cuidado y amor a los otros niños de la familia, en otras palabras, tratar de vivir una vida lo más normal posible manteniendo la capacidad de trabajar, las buenas relaciones con

el empleador y los ingresos y el propio equilibrio emocional (Gordon-Gould, 2023).

En resumen, todas estas perspectivas argumentan que el desarrollo de diferentes estudiantes se beneficiará de entornos de aprendizaje especializados y maestros especiales que tienen un buen conocimiento experto y habilidades para preparar experiencias educativas específicas para maximizar el potencial individual de cada estudiante. Por ejemplo, Wilcox, G. et al (2021) criticaron la ideología de la educación inclusiva y a los principales académicos en el campo por las afirmaciones poco realistas sobre su implementación y resultados. Concluyeron como la instrucción apropiada es la tarea más importante de la educación para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Hacer que la instrucción apropiada sea una realidad para todos los estudiantes requiere educación especial, incluidos los maestros con capacitación especial, en lugar de una preparación genérica o para todo propósito (Wilcox, 2021).

Inclusión para todos

En contraste con los investigadores que abogan por crear diferentes entornos de aprendizaje para diferentes niños, académicos, responsables políticos, maestros y padres a favor de la inclusión para todos enfatizan, en diferentes charlas y artículos, que todos los niños en una sociedad deben tener el mismo derecho a obtener oportunidades adecuadas para desarrollar bienestar, agencia, identidades y competencias para ser capaces de participar plena e igualitariamente en la sociedad. Este objetivo no puede alcanzarse si algunos niños son educados en un contexto segregado (Proaño, 2023).

Inspirados por los enfoques constructivistas sociales del aprendizaje, los formadores de docentes que apoyan la educación inclusiva argumentan que el desarrollo infantil depende no solo de las capacidades heredadas, sino que también se construye mediante valores sociales compartidos, acceso a instituciones educativas, tecnologías (incluidas las tecnologías de asistencia) y otros recursos sociales relevantes, así como la calidad del apoyo brindado al niño y las oportunidades para participar plena e igualitariamente en una comunidad (Márquez, 2023).

Los formadores de docentes y los responsables políticos estarían de acuerdo en que es cierto que los sistemas educativos actuales (unidades educativas, maestros, educación inicial de maestros, prácticas, tecnologías, materiales de enseñanza y aprendizaje, etc.) en muchos países se han establecido sobre la base del supuesto de que la educación regular, las unidades educativas y los maestros deben trabajar solo con niños típicos y otros niños necesitan ser educados en un entorno especialmente diseñado y segregado es decir, la educación inclusiva (Alvarez Molina, 2023). Sin embargo, argumentan que, en tal entorno, los niños no pueden desarrollar un sentido de pertenencia ni pueden convertirse en miembros plenos de la sociedad debido a su condición de marginación y oportunidades limitadas para crecer con otros (Estupiñan, 2023). Además, en una educación especial, el establecimiento de relaciones, prácticas y tecnologías tiende a adaptarse a sus limitaciones en lugar de estar diseñado para permitir que los niños participen plenamente en la educación y la sociedad a pesar de las limitaciones. Del mismo modo, los padres, maestros y autoridades de las unidades educativas que favorecen la educación inclusiva argumentarían a favor de ideas de justicia social: la importancia de crecer dentro de la

comunidad y aprender cerca de su hogar. Del mismo modo, Salinas, C., et al (2023) han defendido la educación inclusiva en Ecuador, los autores instaron a no separar fácilmente a los estudiantes con necesidades especiales a clases especiales o unidades educativas especiales, y señalaron que si hoy se separa una cuarta parte de los niños por temor a que su participación pueda afectar negativamente el bienestar de las otras tres cuartas partes de los niños, entonces como adultos hay personas en el mercado laboral, en familias, o incluso en la cola de la tienda, que no pueden lidiar entre sí. Es más sostenible crecer juntos, aprender unos de otros y aprender unos de otros a lo largo del viaje escolar. Muchos padres de niños con necesidades especiales también argumentan que el objetivo más importante para ellos es que sus hijos se adapten a la sociedad y aprendan a vivir con otras personas (Zambrano, 2023).

Para tener igualdad de oportunidades, todos los niños necesitan ser educados en una educación regular que tenga condiciones, capacidades y recursos para poder adaptarse a las necesidades, capacidades y limitaciones de los niños. Después de esto, en un caso en que una escuela, maestros, discursos, prácticas y tecnologías no están alineados con las necesidades de algunos estudiantes, no puede ser una razón aceptable para la exclusión del niño, sino para adaptar la educación al niño y sus necesidades de aprendizaje y desarrollo (Kauffman, 2022).

La mayoría de los docentes ha adoptado puntos de vista centrados en el alumno sobre la educación y un grupo más pequeño también ha aprendido a implementarlos en la práctica. Los maestros que han aceptado la visión centrada en el niño podrían no considerar una clase como una masa unificada, sino que podrían percibir a los niños de todos modos como especiales y diferentes, notar variedad, diferencias

individuales y adaptar su enseñanza en consecuencia. A continuación, adaptar su enseñanza para un niño con necesidades especiales no sería tan diferente de cualquier otra adaptación de la enseñanza para las necesidades e intereses del niño (Gordon-Gould, 2023).

Materiales y métodos

El presente estudio está diseñado para investigar las teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva revisión crítica de la literatura y sugerencias para investigaciones futuras. Con este fin, el método de revisión, búsqueda de literatura, selección y procedimientos de análisis se describieron de la siguiente manera.

Para hacer una revisión de la literatura sobre las teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva revisión crítica de la literatura y sugerencias para investigaciones futuras; Se tomó una revisión de la literatura temática como el método más adecuado para este tipo de tema integral. Este método permite al investigador esclarecer el problema; resumir investigaciones previas; identificar relaciones, contradicciones, lagunas e inconsistencias en la literatura; y sugerir próximos pasos para resolver el problema. De igual forma, una de sus fortalezas es su propuesta de comprender las diversidades y pluralidades de comprensión en torno a temas de investigación académica y la oportunidad de hablar con el autoconocimiento, la práctica reflexiva y el reconocimiento de fenómenos educativos compartidos. Además, en esta revisión bibliográfica temática se utilizaron diferentes literaturas basadas en métodos de investigación cualitativos, cuantitativos y mixtos.

Estrategia de búsqueda

Realizar una revisión de la literatura; se requieren criterios de búsqueda bibliográficos explícitos. Con el fin de obtener literatura relevante, se investigaron las publicaciones sobre las teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva revisión crítica de la literatura. Los artículos de revistas se buscaron tanto manualmente como en el sistema en línea. Se realizaron búsquedas en las bases de datos en línea Scopus, Web of Science, y Google Scholar. Para identificar artículos específicos del dominio de teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva revisión crítica de la literatura, el investigador ingresó las palabras clave: política, práctica, desafíos y oportunidades de la Educación Inclusiva para buscar y recuperar artículos disponibles electrónicamente y maximizar la cantidad de estudios potenciales para el propósito de la investigación. En total se encontraron alrededor de 19 artículos publicados en relación con el tema investigado; de los cuales 17 fueron artículos de bases de datos de internet y dos artículos identificados manualmente.

Selección de estudios: Las bibliografías buscadas tenían que cumplir con todos los criterios de inclusión para ser seleccionadas para su inclusión en la revisión. Según Gisbert, P., (2004), en las revisiones temáticas se describen explícitamente los criterios de búsqueda y los criterios de inclusión. Como se indicó anteriormente, los títulos y resúmenes de los 19 artículos de revistas identificados principalmente se utilizaron en el proceso de recopilación de datos para determinar su elegibilidad de acuerdo con los criterios de inclusión o exclusión. Cinco artículos no calificaron este estudio; se centraron en otros aspectos de la educación además de la educación inclusiva. Finalmente, se

seleccionaron 12 artículos de revistas elegibles para la revisión actual.

Análisis de datos: el estudio empleó un análisis de la literatura temática para resumir y sintetizar los hallazgos. En relación con esto, Gisbert, P., (2004), afirma que los resultados de la literatura temática se analizan cualitativamente más que cuantitativamente. Se utilizó la estrategia de análisis inductivo para el análisis de los datos recopilados. La característica principal en la síntesis de la investigación es la interpretación de conceptos entre estudios. La síntesis temática se realizó en tres etapas. La etapa uno implica la lectura de artículos seleccionados; en la segunda etapa se codificaron los datos; y en la tercera etapa se fusionaron datos con códigos similares y se crearon temas que representan los hallazgos del estudio.

Resultados

El enfoque principal de esta revisión fue investigar las teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva revisión crítica de la literatura. Esta sección tiene como objetivo presentar los hallazgos del presente estudio en base a una síntesis temática de los datos obtenidos. Comienza con la presentación de los hallazgos del estudio y sigue con el análisis de los datos de las publicaciones incluidas en la revisión.

Las teorías de la gestión directiva en la educación inclusiva están mostrando en ambos casos argumentos razonables avanzados para sostener las posiciones y las perspectivas que pretenden promover. Para cada teoría, se proponen elementos responsables para mostrar la pertinencia del enfoque y sostener la idea de educación que se considera adecuada para la sociedad.

Tabla 1 Términos de búsqueda y artículos clave utilizados.

Sección de ponencia	Artículo de revisión clave utilizado en la sección	Términos de búsqueda utilizados
Educación inclusiva a través de la autoevaluación.	Guerrero Cuentas, R., Crissien Borrero, J., & Paniagua Freyle, R. (2017). Proyectos educativos institucionales colombianos (PEI).	Teorías de la gestión directiva Educación inclusiva Adaptaciones curriculares Liderazgo inclusivo Gestión educativa
Liderazgo directivo	Celis, E. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. <i>Revista de Educación Inclusiva</i> , 15(1), 131-151.	
Gestión educativa en la universidad inclusiva	Gil-Álvarez, L., Morales-Cruz, M., & León-González, L. (2023). La gestión educativa en la universidad inclusiva. Transformación de sus procesos desde una educación personalizada y participativa. <i>Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas</i> , 6(1), 47-54.	
Liderazgo inclusivo	Gómez Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. <i>Revista Fuentes</i> , 14, 61-84.	
Procesos de educación inclusiva	Becerra Cardona, L. (2020). La gestión educativa en la planificación de los procesos de educación inclusiva en la institución educativa Class IED de la ciudad de Bogotá, Colombia (Doctoral dissertation, Panamá: Universidad UMECIT, 2020.).	
Gestión escolar y prácticas inclusivas	Ramos, H., Valera, M., Cueva, D., & de Reategui, M. (2022). Gestión escolar y prácticas inclusivas en la Institución Educativa General Prado, Callao, 2021. <i>Warisata-Revista de Educación</i> , 4(11), 56-68.	
Adaptaciones curriculares en la educación inclusiva	Castro Morán, J. (2023). Adaptaciones curriculares y su influencia en la educación inclusiva en estudiantes de la UE Réplica Eugenio Espejo, Babahoyo. 2022 (Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB, 2023).	
Educación inclusiva desde la perspectiva de los directores	de la Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. <i>Sinéctica</i> , (54).	
Política de inclusión desde la gestión directiva	Salazar, A., Castaño, C., Valencia, G., & Aristizabal, R. (2013). Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva. <i>Plumilla Educativa</i> , 12(2), 227-249.	
Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas	Sotomayor Soloaga, P., Hormazábal, M., Martínez Maldonado, P., & Araya Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. <i>Comuni@cción</i> , 11(1), 5-15.	
Liderazgo escolar y la inclusión educativa	Cornejo, O., Rubilar, C., Díaz, C., & Rubilar, C. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. <i>Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"</i> , 14(3), 1-23.	
Inclusión educativa y los directivos docentes	Quintero, O., Arias, O., Ruiz, R., & Aristizabal, R. (2014). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes. <i>Plumilla educativa</i> , 13(1), 112-130.	

Fuente: Los autores

Las dos teorías posicionan a los niños como los principales actores clave en el esfuerzo educativo: De hecho, la educación inclusiva debe sostener el requisito de entornos

apropiados (especiales y regulares) que puedan permitir a los estudiantes (con y sin necesidades especiales) desarrollar sus capacidades y convertirse en miembros de la sociedad. En este

sentido, las dos teorías comparten una preocupación similar y pretenden estar al servicio del desarrollo de los niños. Sin embargo, también es cierto que ambas teorías promueven razones que parecen posicionar a los niños dentro de marcos diferentes, por ejemplo, en términos de temporalidad. De hecho, la teoría sobre la inclusión para algunos se centra en la necesidad de garantizar un proceso de adaptación a las necesidades de los niños para garantizar un sistema que permita a los estudiantes desarrollar sus capacidades. En este sentido, se promueve una perspectiva de corto plazo, porque el objetivo detrás del discurso sostenido es poder actuar adecuadamente en el aquí y ahora de las situaciones contingentes. Por el contrario, la teoría inclusión para todos avanza la idea de que ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes constituye el objetivo principal de la educación. En este sentido, se promueve una perspectiva a largo plazo en términos de capacidad para asegurar las condiciones que garantizarán la realización futura de los estudiantes como miembros plenos de la sociedad.

Discusión

Aunque se ha identificado estas dos teorías en el debate actual sobre la educación inclusiva en Ecuador, donde estas teorías, reflejan discordancias que están presentes en muchos países desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), llamando a las sociedades a presentar la educación inclusiva en su agenda de políticas educativas. Las discordancias en las políticas de la educación inclusiva están relacionadas con el hecho de que las disposiciones educativas son inherentemente políticas, ya que siempre involucran valores, intereses, juegos de poder, elecciones, priorización y asignación de recursos (Garcés Suárez, 2022). Además, diferentes lados

proponen diferentes valores e ideales; es decir, postulan diferentes resultados deseados y diferentes visiones del futuro ciudadano. Sin embargo, vale la pena señalar que los debates conflictivos actuales son solo un paso más en un proceso histórico de lucha de las unidades educativas regulares entre la exclusión y la inclusión de niños y jóvenes percibidos y tratados como diferentes de los grupos dominantes, en relación con diversas características, como el nivel socioeconómico, el género y la raza (Góngora, 2023). De hecho, la inclusión significativa de individuos que son diferentes de la mayoría ha sido tensa de muchas maneras. La evolución de los sistemas educativos con respecto a la inclusión de estudiantes que son diferentes en términos de raza, género o capacidad se consideró de valor cuestionable, un obstáculo para el tiempo de los maestros y una amenaza para el status quo (Garcés Suárez, 2022). Aunque hoy en día la educación en las unidades educativas convencionales está garantizada, muchos educadores y familias todavía tienen una preocupación o incluso temen la intrusión en las aulas de educación general de estudiantes que son diferentes a la mayoría en términos de características personales, físicas, socioemocionales o cognitivas) o étnicas, culturales y socioeconómicas (Zambrano, 2023). Al considerar las dos teorías destacadas en la literatura investigada, se puede considerar que, por un lado, aquellos que son entornos pro-especializados argumentarían que la segregación funciona a favor de los niños con necesidades educativas especiales; Por otro lado, aquellos que ven la inclusión como un problema de justicia social podrían considerar que los entornos especializados son segregadores como otras formas de segregación educativa e histórica (Estupiñán, 2023).

De ello podrían extraerse dos conclusiones. Primero, al igual que con las discrepancias de las teorías de inclusión anteriores, la problemática actual se resolverá cuando las partes en conflicto logren dialogar sus posiciones conflictivas. La segunda conclusión es que las discrepancias actuales es solo un episodio de una historia continua sobre inclusión social, por lo que después de esa, habrá una nueva discrepancia dentro de las teorías de la inclusión educativa que podría no ser imaginable desde la perspectiva de nuestro conocimiento actual. Dicho esto, es necesario identificar sus marcos en términos de supuestos, relaciones de poder, voces, derechos y valores, así como prioridades y prácticas para proponer un puente entre ellos y dialogar la relación actual que es predominantemente conflictiva.

Como ya se ha dicho, ambas teorías ponen énfasis en las necesidades de los niños y reconocen el deber del sistema educativo de proporcionar condiciones adecuadas para su educación. Sin embargo, también hay una diferencia importante en relación con la posición y los derechos de los niños con necesidades especiales. La teoría de inclusión para algunos reconoce los derechos de los niños con necesidades especiales, pero al mismo tiempo, defiende que sus derechos deben estar limitados por limitaciones prácticas relacionadas con la implementación de la plena inclusión en la escuela regular. De esta manera, este discurso da voz a los niños con necesidades especiales, pero también a los profesionales de la educación que en muchas ocasiones no son lo suficientemente competentes ni tienen las condiciones y los recursos adecuados para garantizar una educación de calidad a los niños con necesidades especiales en las unidades educativas regulares. Aunque ambas voces están representadas en la teoría de la inclusión para algunos, prioriza un poco la voz de los

profesionales de la educación. Por otro lado, la teoría de inclusión para todos privilegia la voz de los niños con necesidades especiales y sus derechos que deben ser atendidos por la sociedad de la misma manera que los derechos de todos los demás ciudadanos. También reconoce las limitaciones prácticas y políticas a nivel del sistema educativo, las unidades educativas y los profesionales, pero no posiciona sus voces y preocupaciones al mismo nivel que los derechos de los niños con necesidades especiales. Por lo tanto, aboga por que las unidades educativas y los profesionales deben estar equipados con políticas, capacitación y recursos adecuados para poder servir a los derechos de los niños con necesidades especiales para una educación de calidad en condiciones inclusivas (Estupiñan, 2023).

La diferencia en la priorización de las voces está relacionada con la diferencia en los valores básicos y la distribución del poder. La teoría inclusión para algunos sugiere que el potencial actual del sistema educativo, las unidades educativas y los maestros debe ponerse en primer lugar y que los derechos de los niños con necesidades especiales deben realizarse progresivamente después de la mejora del potencial del sistema educativo para garantizar una educación inclusiva de alta calidad. De esta manera, le da más poder a la mayoría, al sistema educativo y a los profesionales, ya que llama a que los derechos sobre la educación de calidad deben estar alineados con el potencial del sistema educativo para servir a este derecho. Sin embargo, de esta manera, también crea una oportunidad para utilizar la actual falta de capacidades en las unidades educativas ordinarias para garantizar una educación inclusiva como una razón para posponer la realización de los derechos de los niños con necesidades especiales. Si por alguna razón no

hay voluntad política o si la mayoría de los profesionales de la educación no está dispuesta a transformar sus creencias, competencias y prácticas, entonces podría mantener efectivamente las condiciones actuales durante algún tiempo. Por otro lado, la teoría de la inclusión para todos privilegia el derecho de los niños con necesidades especiales sobre las condiciones actuales y la falta de capacidades y recursos que abogan por que estos últimos deben transformarse lo más rápido posible. En consecuencia, otorga mayor poder a los niños con necesidades especiales y sus derechos fundamentales que a eventuales limitaciones prácticas y políticas de diversos tipos. Sin embargo, podría estar relacionado con alguna consecuencia negativa no deseada en la implementación de la educación inclusiva. Forzar una implementación completa de la educación inclusiva cuando las unidades educativas regulares y los profesionales no están preparados adecuadamente podría tener varias consecuencias negativas. Estas consecuencias podrían ser contraproducentes en términos de defensa de los derechos de los niños con necesidades especiales y posponer efectivamente la implementación de la educación inclusiva. Por lo tanto, a pesar de las diferencias en términos de valores básicos y relaciones de poder planteadas en dos discursos, es posible identificar un interés común. Está relacionado con la implementación exitosa de la educación inclusiva y la minimización del riesgo tanto para los niños con necesidades especiales como para los profesionales de la educación y las unidades educativas, incluidos los niños sin necesidades especiales.

En cuanto a la implementación de la educación inclusiva, hay dos perspectivas opuestas que crean un conflicto importante entre las dos teorías. Al basarse en ideas fundacionales anteriores, la teoría sobre la inclusión para

algunos aboga por alguna forma de provisión de educación especial principalmente en unidades educativas separadas y especializadas, mientras que la teoría de inclusión para todos defiende la desegregación y la plena inclusión de los niños con necesidades especiales en las unidades educativas regulares. Según la UNESCO (1994), las implicaciones en el desarrollo de formas de educación que sean efectivas para todos los niños están relacionadas con tres niveles: educativo donde se debe desarrollar formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y que, por lo tanto, beneficien a todos los niños, social donde se debe cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños dentro de una sociedad no discriminatoria y económico donde es probable que sea menos costoso establecer y mantener unidades educativas (UNESCO, 1994).

Conclusión

Estas posiciones reflejan su diferencia en términos de prioridades futuras. La teoría de la inclusión para algunos se centra en optimizar la provisión de educación como un objetivo final. Por lo tanto, prefiere proporcionar educación en un entorno especializado, ya que permite el alojamiento completo a las necesidades educativas específicas de los niños que asisten a unidades educativas especiales. De esta manera, los niños con necesidades especiales podrían tener mejores oportunidades para aprender a su manera y alcanzar sus metas educativas. Por otro lado, la teoría sobre la inclusión para todos exige un objetivo final más integral. Estos objetivos deben ser empoderar y permitir que los niños con necesidades especiales se conviertan en ciudadanos activos que participen plenamente y en pie de igualdad en la sociedad y persigan sus propios proyectos de vida. Proyectando este objetivo final para la educación de los niños con necesidades

especiales, la teoría sobre la inclusión para todos persigue una inclusión plena en las unidades educativas regulares, ya que la educación en instituciones segregadas impide que los niños con necesidades especiales se conviertan en miembros plenos de la sociedad. Esta diferencia en términos del objetivo final de la educación de los niños con necesidades especiales puede parecer irresoluble. También puede tener sentido por qué las diferencias entre las dos teorías y las comunidades organizadas en torno a ellos se concentra con mucha frecuencia en el tema de la escuela especial. Sin embargo, en nuestra opinión, esta oposición podría superarse relacionando las dos teorías con diferentes perspectivas temporales. El terreno común podría ser que todos los niños con necesidades especiales estén plenamente incluidos en las unidades educativas ordinarias a fin de permitirles y empoderarlos para que se conviertan en futuros ciudadanos activos e iguales, pero para mantener las unidades educativas especiales y los maestros de educación especial como recursos adicionales donde diferentes estudiantes de unidades educativas regulares puedan obtener diferentes formas de apoyo suplementario según sus necesidades ocasionalmente o en un período más largo. Este enfoque requeriría establecer una buena y productiva colaboración profesional entre las unidades educativas regulares y especiales como centros de recursos, así como entre los maestros de las unidades educativas regulares y los maestros de educación especial. Sobre la base de una buena colaboración y competencias profesionales complementarias de todos los maestros, incluidos los maestros de educación especial, donde los niños con necesidades especiales recibirían un apoyo adicional durante las clases en las unidades educativas regulares o cuando sea necesario en una escuela especial. Es cierto que este arreglo podría verse cuestionado por

algunas cuestiones prácticas y requeriría una modificación de la organización y las prácticas institucionales regulares. Sin embargo, mejoraría las oportunidades para que los niños con necesidades especiales se conviertan en futuros ciudadanos competentes, y para que el sistema educativo y la sociedad sean inclusivos.

Además, otro terreno común podría estar relacionado con el ritmo de la implementación a largo plazo de la educación inclusiva. La teoría sobre la inclusión para todos proporciona un fuerte argumento de por qué la educación inclusiva es la principal forma de empoderar y permitir que los niños con necesidades especiales crezcan con el sentimiento de que son miembros iguales de la sociedad y con dignidad para participar plenamente en la vida de la comunidad para continuar con sus proyectos de vida y contribuir a la sociedad. Sin embargo, la teoría sobre la inclusión para algunos señala de buena manera que el viaje hacia el objetivo final no puede ser directo ni rápido porque está relacionado con el potencial transformador de la sociedad y el sistema educativo que impone restricciones importantes. Aunque estas limitaciones son maleables y temporales, deben abordarse en cualquier plan de implementación para la educación inclusiva. Por lo tanto, se asume que las dos teorías pueden ser puenteados en el sentido de que una de ellas cristaliza y aboga por lo que deberían ser objetivos a largo plazo para la implementación de la educación inclusiva, mientras que la segunda articula limitaciones y barreras prácticas que deben superarse para hacer realidad la educación inclusiva.

Referencias Bibliográficas

Alemany, S. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión

- sistemática. REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22(49), 12-31.
- Alvarez Molina, M. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. Revista de estudios y experiencias en educación, 22(48), 358-376.
- Bova, G. (2023). Discurso, conversación y argumentación: perspectivas teóricas y estudios empíricos innovadores, volumen II. Fronteras en psicología, 14, 1141009.
- Estupiñan, G. (2023). La inclusión educativa en la Universidad de Matanzas: una mirada desde la Agenda 2030. Revista Conrado, 19(92), 284-289.
- Garcés Suárez, A. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. Revista Universidad y Sociedad, 14(2), 336-343.
- Gisbert, P. (2004). ¿Cómo realizar, evaluar y utilizar revisiones sistemáticas y metaanálisis? Gastroenterología y hepatología, 27(3), 129-149.
- Góngora, P. (2023). La atención a la diversidad en la Educación Inicial como componente de la educación inclusiva ecuatoriana. MQRInvestigar, 7(2), 1793-1810.
- Gordon-Gould, P. (2023). La educación inclusiva en la encrucijada: explorando la provisión efectiva de necesidades especiales en contextos globales. Taylor y Francis.
- Kauffman, A. (2022). Perspectivas de padres y educadores sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades. Research for Inclusive Quality Education: Leveraging Belonging, Inclusion, and Equity, 205-217.
- Leijen, A. (2021). El dilema de la educación inclusiva: inclusión para algunos o inclusión para todos. Fronteras en psicología, 12, 3925.
- Márquez, O. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(1), 179-197.
- ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- Proaño, A. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 6607-6623.
- Rivadeneira, V. (2023). La pedagogía humanista para promover la educación inclusiva en el contexto educativo de educación superior. Domino de las Ciencias, 9(2), 2250-2266.
- Salinas, R. (2023). Las conductas disruptivas: Retos para el docente ecuatoriano en la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Polo del Conocimiento, 8(6).
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000098427>
- Villares, S. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 1498-1515.
- Wilcox, F. (2021). Uso de la práctica basada en la evidencia y la toma de decisiones basada en datos en la educación inclusiva. Ciencias de la Educación, 11(3), 129.
- Zambrano, P. (2023). Percepción ciudadana sobre diversidad e inclusión educativa. Polo del Conocimiento, 8(3), 2787-2802.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Jefferson Aurelio Flor Montecé, y Lorena Marielisa González Granda.

