

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES QUE TRABAJAN CON UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADO

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Natalia Camino Majluf

Código 20120253

Asesor

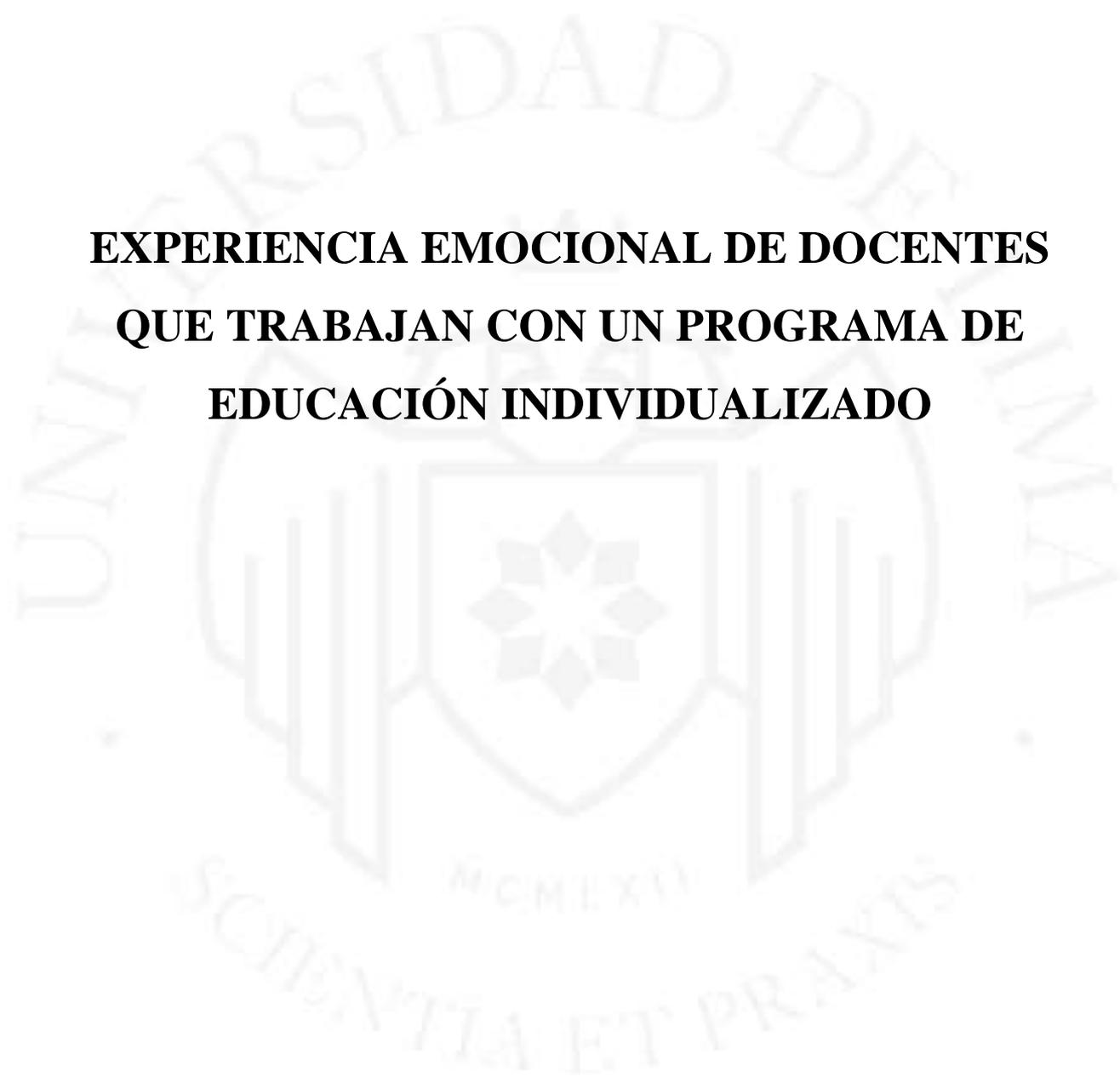
Fernando Ruiz

Lima – Perú

Setiembre 2020



**EXPERIENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES
QUE TRABAJAN CON UN PROGRAMA DE
EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADO**



RESUMEN

La presente investigación, basada en el paradigma cualitativo, tiene como finalidad describir la experiencia emocional de los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana. Para ello, se aplicaron entrevistas a profundidad semi-estructuradas a 12 docentes que tienen a su cargo al menos a un estudiante con IEP. Los resultados permitieron resaltar que priman las emociones negativas sobre las positivas, ya que existe una falta de capacitación, de apoyo y además este trabajo es percibido como sumamente demandante. El trabajo de los docentes con esta población tiene un impacto en su vida personal, emocional y física. A pesar de ello, su labor es percibida como un reto que contribuye a su superación profesional y personal; haciendo que se sientan motivados y sensibilizados sobre todo por la vocación que sienten al trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

Palabras claves: Experiencia emocional, Programa de educación individualizado, Docentes

ABSTRACT

The present research, based on the qualitative paradigm, aims to describe the emotional experience of teachers who work with an individualized education program (IEP) in a private school in Lima that enhance attention to diversity. In order to do this, semi-structured in-depth interviews were applied to 12 teachers who are in charge of at least one student with an IEP. The results allowed to discover that negative emotions prevail over positive ones, since there is a lack of training, support, being a highly demanding job. Despite having a negative impact on their personal, emotional and physical state, the teachers' work is perceived as a challenge that contributes to their fulfillment in a professional and personal level. Above all, it makes them feel motivated and sensitized by the vocation they feel when working with children with special educational needs.

Keywords: Emotional experience, Individualized Education Program, Teachers

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción del problema	1
1.2 Justificación y relevancia	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	7
2.1 Educación inclusiva	7
2.1.1 Educación inclusiva y atención a la diversidad	7
2.1.2 Necesidades educativas especiales y discapacidad	9
2.1.3 Situación educativa en el Perú	11
2.1.4 Importancia de la educación inclusiva.....	14
2.2 Programa de Educación Individualizado (IEP)	15
2.2.1 Definición del programa	15
2.2.2 Proceso de creación del programa	18
2.2.3 Reuniones del equipo encargado del programa.....	19
2.2.4 Trascendencia del programa	20
2.2.5 Docentes y el programa	21
2.3 Experiencia emocional.....	22
2.3.1 Definición de experiencia emocional	22
2.3.2 Docentes y experiencia emocional	23
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	31
3.1 Objetivos	31
CAPÍTULO IV: MÉTODO	32
4.1 Tipo y diseño de investigación	32
4.2 Participantes.....	33
4.3 Técnicas de recolección de datos	34
4.4 Procedimiento de recolección de datos.....	36
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	38
CONCLUSIONES	74
RECOMENDACIONES	77
REFERENCIAS.....	78
APÉNDICES	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Datos sociodemográficos de los participantes34



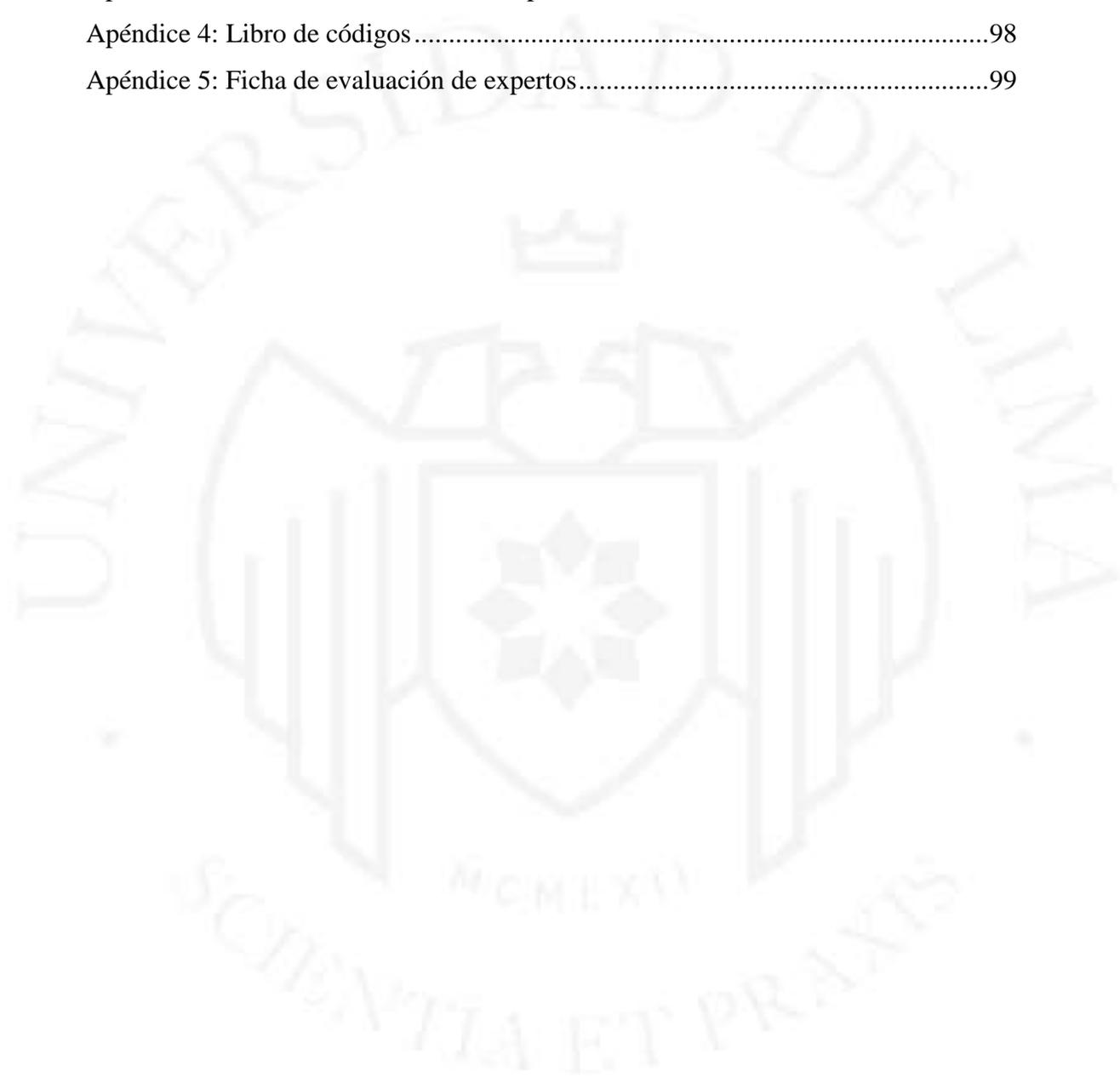
ÍNDICE DE FIGURAS

Tabla 5.1 Red de relaciones de la experiencia emocional de docentes que trabajan con un programa IEP	73
--	----



ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1: Guía de entrevista.....	94
Apéndice 2: Consentimiento informado para participantes.....	96
Apéndice 3: Consentimiento informado para la institución	97
Apéndice 4: Libro de códigos.....	98
Apéndice 5: Ficha de evaluación de expertos.....	99



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Los niños o adolescentes tienen muchos aspectos en común, sin embargo, tienen diferencias importantes ya sean culturales, de personalidad, en la manera de aprender, entre otras. Lo que ellos tienen en común los hace seres humanos, mientras que lo que los diferencia los hace individuos (Tomlinson, 2009). Por ello es que Anijovich (2014) afirma que para que una sociedad pueda llegar a ser abierta y equitativa es necesario optar por una educación inclusiva la cual respete la individualidad. La educación inclusiva abarca todas las estrategias de intervención que ofrecen una pedagogía integral y de calidad a todos los alumnos; indistintamente de sus cualidades, posibilidades y necesidades personales, para que sean independientes y desarrollen al máximo su potencial. (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

Es por esto que los docentes y los colegios deben estar dispuestos a ofrecer una igualdad de oportunidades a los alumnos, valorando la existencia de una diversidad, ya que todos los alumnos tienen derecho a una educación acorde a sus necesidades y de calidad. Para ello la escuela debe reestructurarse y reorganizarse, los docentes deben desarrollar los currículos considerando la diversidad en el salón (Alonso y Araoz, 2011; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Yadarola, 2016).

Anijovich (2014) sustenta que uno de los caminos de la educación inclusiva busca diversificar, desarrollando al máximo las posibilidades diferenciales de cada uno. Este camino es también llamado enfoque a la diversidad o atención a la diversidad y tiene como meta reconocer las diferencias, aceptarlas y darles una valoración positiva. Adicionalmente, este enfoque también comprende a las personas con algún tipo de discapacidad. En el Perú, el 5.2% de la población tiene algún tipo de discapacidad de los cuales 129,796 son menores de quince años (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2012).

Por ello, es que es imprescindible diferenciar la enseñanza, como también considerar que el sistema educativo tiene la responsabilidad de adaptarse a cada uno de los estudiantes. Dentro de este enfoque se han implementado un gran número de programas, uno de ellos es el Programa de Educación Individualizado, conocido por sus siglas en inglés IEP. En el año 1975, en los Estados Unidos, el congreso aprobó lo que se llamó “Education for All Handicapped Children Act” también conocido como la ley pública 94-142 (Smith, 1990). A partir de octubre del 1977, se aplica la ley mencionada en todos los colegios públicos de Estados Unidos y con ella viene la implementación de los IEP en todos los colegios públicos de ese país (Lechtenberger, 2010).

El IEP es un documento que está diseñado específicamente para cada alumno, entre los 3 y 21 años, con el fin de cubrir sus necesidades individuales. Este contiene información acerca del nivel del estudiante como los objetivos y metas que se espera que pueda llegar a cumplir. Tiene como objetivo maximizar el potencial personal en el entorno escolar como también considera las adaptaciones necesarias por parte del colegio. (Espin, Deno y Albayrak-Kaymak, 1998; Bursztyn, 2007; Houston-Wilson y Lieberman, 1999). El Departamento de Educación de Estados Unidos en el 2000, planteó que tanto el IEP, como el rol del docente para implementarlo, eran algunos de los factores más importantes para lograr la eficacia de la enseñanza, el aprendizaje y la mejora en los resultados de los niños con alguna dificultad. Krishnakumar, Geeta y Ramakrishnan (2006), afirmaron que los alumnos que reciben un IEP tienen una mejora significativa tanto académicamente, en su autoestima y en su aptitud para el aprendizaje. Asimismo, ellos enfatizan que los estudiantes con un IEP ganaron mucho más con un año de IEP que en varios años de aprendizaje regular.

Implementar el IEP es una tarea bastante compleja, pues implica la habilidad para realizar diversas tareas a la vez lo cual puede llegar a ser estresante para los docentes ya que supone nuevas responsabilidades para los mismos (Bursztyn, 2007; Rotter, 2014). En general, los docentes se enfrentan a una variedad de estudiantes con diferentes necesidades, intereses, habilidades y que vienen con un pasado diferente; el hecho de

añadir al salón de clases estudiantes con necesidades educativas especiales suma un gran reto para ellos (Şenay İlik y Sari, 2017). Usualmente, los docentes tienen una impresión positiva de la inclusión, sin embargo, muchos se sienten poco preparados para enfrentar esta situación (Stebing, 2016).

A causa de ello, es que gran parte de las investigaciones hasta la fecha se centran en el estrés que padecen los docentes como también en las emociones negativas que afectan su salud mental como lo son: frustración, insomnio, ansiedad, depresión etc. (Poormahmood, Moayedi y Haji Alizadeh, 2017). Inclusive, se afirma que la docencia ha sido considerada como una de las profesiones con mayor riesgo laboral, debido a la gran responsabilidad moral que implica la enseñanza (Gray, Wilcox y Nordstokke, 2017). Los docentes deben balancear las demandas de los estudiantes como también las preocupaciones de su comportamiento, en donde se necesita una capacidad altamente rápida para tomar decisiones (Hué, 2012; Poormahmood et al., 2017).

Por otro lado, por más que la docencia cause en ellos emociones negativas que son muchas veces potenciadas por la gran cantidad de responsabilidades que poseen, existen investigaciones que argumentan que la docencia es considerada como una de las profesiones más reconfortantes. Es más, los docentes afirman que es invaluable el reencontrarse con alumnos, pasados los años, y que recuerden la huella positiva que se dejó en ellos (Cornejo y Quiñonez, 2007; Hué, 2012; Poormahmood et al., 2017).

Una misma situación puede provocar emociones diferentes según la persona que la experimenta, por lo que un suceso que puede ser frustrante para algunos puede ser vivido como estimulante para otros (Marchesi, 2012). De forma tal que, las capacidades emocionales de los docentes pueden tener una influencia en factores como el fracaso o éxito escolar del estudiante, así como la eficiencia del sistema educativo donde trabajan (De Pablos y González-Pérez, 2012).

A partir de lo mencionado se evidencia que la docencia, en general, es una profesión que genera emociones negativas y positivas. El hecho de

trabajar con alumnos que cuentan con un programa de educación individualizado va a traer consigo una experiencia emocional particular. Esto es relevante debido al posible impacto que llega a tener el bienestar emocional del docente en el desarrollo de los alumnos (Gray et al., 2017). Consecuentemente, la presente investigación tiene como finalidad indagar: ¿Cuál es la experiencia emocional de los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación y relevancia

La relevancia de la presente investigación radica en que el tema de inclusión escolar es sin duda uno de los asuntos con mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación y uno de los temas con mayor impacto en la sociedad (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). Pariseau (2011) enfatiza que el logro académico de los estudiantes con alguna necesidad especial es un área de gran preocupación, debido al creciente énfasis en la responsabilidad de este logro en lo que respecta al sistema educativo.

En primer lugar, es una necesidad fundamental para el contexto peruano ya que, como dice el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012) existe un significativo porcentaje de la población, menor de quince años, con algún tipo de discapacidad. Ellos deben asistir al colegio y son los profesores los que se van a enfrentar a una situación muchas veces desconocida. Por lo que conocer la experiencia emocional que les genera al trabajar con alumnos con alguna discapacidad nos permitirá comprender la naturaleza de su trabajo.

En segundo lugar, la ley general de educación Nro. 28044 promueve la inclusión en todos los colegios del país sean privados o públicos lo que hace que el tema a tratar sea de interés para todos los colegios del país (Congreso de la República, 2003). En tercer lugar, no se encuentra bibliografía sustancial acerca de cuál es la experiencia emocional de los docentes del Perú que trabajan dentro de un programa de inclusión y menos

aun cuando se habla específicamente de un programa de educación individualizado. Por ello es que la presente además de contribuir a futuras investigaciones, tiene un aporte teórico ya que va a incrementar el cuerpo de conocimientos que hay sobre este tema, tanto para los docentes, como para todos los involucrados en la comunidad educativa; para que con ello se tenga una mejor comprensión y se puedan implementar estrategias.

Por otro lado, en el contexto peruano existe una variedad de programas para poder trabajar de manera inclusiva, la elección de uno o de otro va a depender de la amplitud de las características del grupo de estudiantes y las competencias que se pretende alcanzar para poder atender a la diversidad de manera adecuada (MINEDU, 2012). Uno de estos programas es el IEP el cual es estudiado en la presente investigación ya que en otros países este programa ha tenido éxito como lo indica el “National Council Of Special Education” en el 2006. Ellos argumentan que el valor de la preparación e implementación de los IEP para niños con necesidades educativas especiales está aceptado internacionalmente e inclusive está de acuerdo a la ley en varios países como Estados Unidos, Canadá, Australia y el Reino Unido demostrando su funcionalidad y efectividad (National Council Of Special Education, 2006). El Departamento de Educación de Estados Unidos, en el 2000, declara que tener un IEP es esencial para la educación de un niño con alguna necesidad diferenciada. Por estas razones es necesario explorar acerca del programa de educación individualizado sobre el cual Hawley (2013) declara que es un elemento crítico para proporcionar el acceso curricular mejorando los resultados académicos de estudiantes con alguna necesidad educativa.

Por otra parte, la literatura existente acerca la docencia se centra en la educación regular tanto en primaria, secundaria y universitaria, pero no se toma en consideración la educación inclusiva por lo que la investigación incrementará la evidencia en este tipo de sistema educativo (Dicke et al., 2018; Gray et al., 2017). SeríaEl tema de inclusión y docente ha sido abordado desde las creencias de los mismos, acerca de lo que es el sistema de inclusión, más no como es la vivencia emocional del propio docente.

Finalmente, conocer acerca de la experiencia emocional de los docentes es significativo ya que además de ser un tema poco estudiado, permitirá comprender y dar sentido a la vivencia de cada uno de los participantes (Saldaña, 2017). Se evidenciará como se encuentran emocionalmente al trabajar con un programa individualizado. Es importante comprender la experiencia emocional del docente ya que como lo explican Gray et. al. en el 2017, los docentes tienen un papel formativo en el desarrollo del estudiante en múltiples áreas de funcionamiento a través de tareas e interacciones diarias en el aula, en donde el bienestar emocional que presenten va a tener un impacto directo en el aprendizaje de los alumnos.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Educación Inclusiva

2.1.1 Educación inclusiva y atención a la diversidad

En el 2008, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona el derecho a la educación para todos los seres humanos. La educación debe incluir a grupos que han sido excluidos del sistema educativo regular, por lo que en 1980 nace el concepto de integración con la finalidad que los alumnos que tienen alguna necesidad especial puedan entrar a escuelas regulares (Constantino, 2015; UNESCO, 2008).

La integración es parcial como también condicionada, donde la persona con alguna necesidad especial debe adaptarse a los modelos educativos que existen en la sociedad, los cuales solo realizan ciertos ajustes (Fernández, 2007). Sin embargo, al ser una propuesta parcial y condicionada es que, en el año 1994, en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, surge el concepto de inclusión el cual pretende reemplazar al concepto de integración (Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría de Estado de Educación, 1994; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). La inclusión no es una cuestión netamente educativa, sino que abarca otros ámbitos como la salud o lo laboral. La presente investigación se enfocará en la inclusión desde la dimensión educativa sin dejar de lado el impacto que tiene en la sociedad.

La educación inclusiva pretende reforzar el sistema educativo para favorecer a todos los alumnos, independientemente de sus necesidades personales, sociales o culturales (UNESCO, 2008). Parte de la idea de una educación basada en la diversidad, valorando las diferentes capacidades, necesidades de aprendizaje, culturas, razas, religiones, etc. Es decir que respeta las diferencias individuales ofreciendo una educación de calidad a los alumnos sin distinción alguna (Callado et al., 2015; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

Es por ello, que la educación inclusiva no puede ser entendida ajena al concepto de diversidad, pues este es propio de la inclusión (Mas y Olmos, 2012). La diversidad se entiende como una condición inherente a la naturaleza humana, por lo que va a estar siempre presente en el aula (González-Gil et al., 2016; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; UNESCO, 2002). Consiguientemente, es que los colegios inclusivos deberían tener una atención a la diversidad, esta es descrita como una educación la cual no se debe centrar únicamente en determinados estudiantes, sino que deben reconocer la individualidad de cada niño (Guerra et al., 2014; Rodríguez, 2016). La atención a la diversidad implica que exista una equidad y se acoja las diferencias como normalidad, lo normal es que todas las personas son diferentes (López, 2006).

Dado la heterogeneidad de las aulas, no es el estudiante el que debe adaptarse a la escuela, como lo planteaba la integración educativa, sino que es la escuela la que debe adaptarse de manera flexible a cada alumno, para así asegurar que permanezcan en el sistema educativo (Constantino, 2015; Fernández, 2007; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

En la presente investigación, se utiliza el concepto de educación inclusiva asumiendo que si la institución educativa posee una política de inclusión es consciente de la diversidad en las aulas y de la necesidad de contar con atención a la diversidad en las mismas. Este enfoque entonces, trata de admitir y aceptar las diferencias individuales, las cuales son inevitables, por ello es que Muntaner en el 2010 argumenta que se debe dejar de intentar de reducir la diversidad y en cambio diseñar estrategias adaptadas a la diversidad, que incrementen la capacidad de responder de manera efectiva a la diversidad. Con ello se intenta potenciar las cualidades de todos los estudiantes (Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE), y MINEDU, 2010).

Para que la educación inclusiva pueda cumplir con su propósito, es necesario que las escuelas adapten sus contenidos curriculares, su estructura y la propuesta pedagógica para poder atender a todos los alumnos en la diversidad, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad (Callado

et al., 2015; Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría de Estado de Educación, 1994; UNESCO, 2008). Por lo tanto, los profesores y las escuelas deben contar con las estrategias para poder ofrecer una educación a cualquier alumno que esté adaptada a sus necesidades individuales y así se pueda hablar de igualdad, de una escuela para todos (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; UNESCO, 2008).

Por ello es que la educación inclusiva con atención a la diversidad no es un asunto marginal, sino un asunto esencial para alcanzar la educación de todos los alumnos y así poder intentar perseguir una sociedad más inclusiva que nos enseñe a convivir con los diferentes (Constantino 2015; UNESCO, 2008).

2.1.2 Necesidades educativas especiales y discapacidad

Debido a lo antes mencionado, se entiende que la diversidad es inherente a todo grupo humano, por lo que todos los estudiantes tienen necesidades educativas diversas. Sin embargo, es significativo diferenciar entre las necesidades comunes a todos los estudiantes, de las necesidades educativas individuales muchas veces llamadas especiales. El DIGEBE y MINEDU en el 2010 explica que las necesidades educativas comunes (NEC) son aquellas que todos los alumnos de un grupo determinado de edad van a compartir, las cuales son fundamentales para el proceso de socialización, así como para su desarrollo personal. Por otro lado, las necesidades educativas especiales (NEE) describen las diferentes capacidades, estilos de aprendizaje, intereses, niveles y ritmos que influyen en el aprendizaje haciéndolos únicos en cada caso.

Un estudiante presenta NEE cuando tiene mayores dificultades que el resto de los alumnos de la misma edad para alcanzar los aprendizajes impartidos por el diseño curricular nacional (DIGEBE y MINEDU, 2010). No todos los alumnos tienen los conocimientos previos y el mismo bagaje de experiencias para poder hacer frente a los aprendizajes que deben llegar a alcanzar según su grupo etareo. Asimismo, estos estudiantes pueden tener dificultades de aprendizaje específicas, tener capacidades intelectuales altas

o condiciones personales, de historia escolar o discapacidad que dificultan lograr los mismos aprendizajes de la misma manera que sus compañeros (DIGEBE y MINEDU, 2010).

Las necesidades educativas especiales pueden ser catalogadas como temporales o permanentes (DIGEBE y MINEDU, 2010). Las necesidades educativas temporales, son dificultades a nivel académico o emocional durante un periodo de tiempo. Se incluye el trastorno específico del lenguaje, los trastornos específicos del aprendizaje, trastorno por déficit de atención, trastornos emocionales, trastornos conductuales, dificultades socioeconómicas, violencia intrafamiliar, entre otras. Por otra parte, las necesidades educativas especiales permanentes se evidencian durante toda la etapa escolar, algunas de ellas son la discapacidad intelectual, discapacidad sensorial, trastornos del espectro autista, discapacidad múltiple, talentos y/o excepcionalidad (López y Valenzuela, 2015).

En efecto, las necesidades educativas especiales permanentes pueden estar vinculadas a la discapacidad. Estas necesidades no pueden ser atendidas mediante los recursos metodológicos y los medios utilizados usualmente por el profesor para responder a las necesidades educativas comunes. Van a solicitar medidas pedagógicas especiales, acomodaciones distintas a las que necesitan la mayoría de los estudiantes. Asimismo, muchas veces son necesarias para realizar adaptaciones en la institución educativa y en la dinámica escolar (DIGEBE y MINEDU, 2010).

Para comprender de manera más efectiva las NEE asociadas a la discapacidad es necesario conocer qué es la discapacidad. Actualmente la definición de discapacidad incluye el modelo médico y social en una visión biopsicosocial, en donde se presenta una circunstancia personal del individuo, (puede ser una alteración fisiológica como un déficit físico, sensorial, mental o intelectual), factores externos del contexto (por ejemplo actitudes sociales, arquitectura, entre otros) y factores internos (experiencias, personalidad y otros factores) los cuales llevan al individuo a enfrentarse a barreras las que afectan su participación en la sociedad

(López y Valenzuela, 2015; Congreso de la República del Perú, 2012; Naciones Unidas, 2014).

Los estudiantes que poseen NEE tanto transitorias, como permanentes, asociadas o no a la diversidad, deben tener acceso a una educación en donde se den diversificaciones curriculares habiendo flexibilidad y adaptaciones, que se den apoyos específicos ya sea por un tiempo limitado o por toda la escolarización; para que así cada uno de los estudiantes aprenda y pueda ser evaluado de acorde a sus potenciales (Fernández, 2007; MINEDU, 2006; DIGEBE y MINEDU, 2010).

2.1.3 Situación educativa en el Perú

La educación es un derecho para todas las personas, es imprescindible para el desarrollo como también para la sociedad, por ello es que muchos países tienen como tarea principal el educar (Choza, 2012). No obstante, una gran cantidad de personas del Perú no tiene acceso a una educación sobre todo aquellas personas con alguna discapacidad. En el 2012 el INEI afirmó que el 5.2% de la población presenta algún tipo de discapacidad, en donde 129,796 son menores de 15 años, al contrastarlo con lo encontrado por la Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) en el 2011 se afirma que la mayoría de estas personas lamentablemente no se encuentran en una escuela regular. Esto se concluye a partir de los datos de la ESCALE en el 2011 que demuestran que solo el 10.7% de las escuelas regulares tienen un alumno con discapacidad y además reciben apoyo en primaria, 8.5% en inicial y apenas 4.3% en secundaria.

Las estadísticas nos demuestran que la falta de educación inclusiva es un tema representativo y preocupante en el país, por más que desde el año 1998 se decretó la Ley General de la Persona con discapacidad (Ley N° 27050) la cual argumentaba la necesidad de integrar e incluir a las personas con discapacidad tanto en el aspecto social, económico y cultural.

Es a partir de la Ley N° 27050 y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca de 1994 que se aborda el tema de educación inclusiva en el Perú. La conferencia mencionada propone

que todos los niños tienen capacidades, intereses y necesidades individuales por lo que se deben diseñar sistemas y programas educativos que consideren todas estas características.

En julio del 2003, finalmente, el Congreso de la República decreta la Ley N° 28044 – Ley General de Educación, la cual rige que se aplique un enfoque inclusivo en la educación para todas aquellas personas con alguna necesidad educativa especial, tanto a nivel estatal como privado. En el artículo ocho de la ley mencionada se explica claramente que uno de los principios para la educación peruana es la inclusión, la cual debe incorporar a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados, vulnerables, etc. De igual manera, el artículo treinta y nueve sostiene que la educación básica especial debe tener un enfoque inclusivo, en donde se atiende a personas con necesidades educativas especiales, para que puedan integrarse en la vida comunitaria. Este artículo declara que los niños con algún tipo de dificultad en el aprendizaje o con talentos específicos, deben llegar a una inclusión en aulas regulares. El MINEDU tiene la tarea de asegurar la inclusión en las escuelas del país, para ello instauró la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) (Constantino, 2015).

Gracias a la Ley N° 28044 y la creación de la DIGEBE se da un cambio de paradigma en el sistema educativo peruano, en donde la educación, que durante décadas estaba basada en la homogeneidad, excluyendo a la población vulnerable por diferentes condiciones, se empieza a convertir en un sistema educativo inclusivo el cual pretende capacitar a las escuelas del Perú para que respondan a las necesidades de todos los alumnos (DIGEBE, 2012). Además, el programa de educación inclusiva, creado por el DIGEBE, explica que la inclusión debe ser de manera total por más de que en el país existen algunas instituciones educativas que también realizan inclusión parcial (Choza, 2012).

Por otro lado, para dar soporte a la educación inclusiva se crean los Centros de Educación Especial (CEBE) y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), que son entidades encargadas de brindar servicio complementario y

personalizados a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad que estén incluidos en la educación regular. Estas entidades son fundamentales para que verdaderamente se pueda dar una educación inclusiva en el Perú (Constantino, 2015; Fernández, 2007).

El SAANEE está compuesto por un equipo multidisciplinario capacitado, como por ejemplo profesionales docentes experimentados en educación inclusiva, en autismo, capacidad intelectual, auditiva o visual, psicólogos, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales, entre otros. Este equipo tiene como objetivo orientar y asesorar al personal educativo de los colegios inclusivos para atender mejor a los alumnos que tienen alguna discapacidad, talento o superdotación. (DIGEBE, 2012). En el país existen 329 CEBE y SAANEE, sin embargo 80% de las escuelas regulares que son inclusivas no cuentan con el apoyo del SAANEE (DIGEBE, 2012).

Además de la falta de apoyo del SAANEE, no se está cumpliendo con una educación inclusiva en la mayoría de escuelas regulares, tanto privadas como estatales, estas no admiten alumnos con discapacidades en sus instituciones (Chozza, 2012). Por más de que exista la Ley N° 28044, en donde en teoría adjudica a todos los colegios del ámbito nacional, esta no garantiza su cumplimiento ni su aplicación de manera eficaz en la práctica diaria. Muchas de las escuelas que dicen ser inclusivas, siguen siendo prácticas integradoras que se encuentran bajo el nombre de inclusión (Fernández, 2007). De acuerdo con Mayo, LeBlanc y Oyama en el 2008 uno de los principales problemas de las escuelas que se hacen llamar inclusivas, es la falta de capacitación y coordinación de los agentes del sistema educativo.

Asimismo, Fernández (2007) explica que no existen estrategias de sanciones para el incumplimiento de una educación inclusiva, por lo que existen instituciones que se niegan a aplicar la inclusión en sus instituciones. A pesar de los distintos programas y materiales planteados por la DIGEBE, existe un gran grupo de la población que todavía desconoce la ley. En la misma línea Mayo et al. (2008), explican que los peruanos se encuentran en un proceso de sensibilización con respecto a las personas que tienen

habilidades diferentes. Es este otro de los motivos por lo que aún existe rechazo ante la inclusión en los sistemas educativos.

Es por todo ello que es indispensable tomar en cuenta el programa de educación inclusiva ya que todavía hay mucho por rectificar y fortalecer. Asimismo, al existir este camino hacia la mejora de la educación inclusiva en el contexto peruano, se debe hacer énfasis en que, a diferencia de otros países, en el Perú son muy pocas las instituciones que atienden a la diversidad pues es algo que aún se encuentra en sus inicios (Fuchs, 2010).

2.1.4 Importancia de la educación inclusiva

Que exista y se implemente adecuadamente la educación inclusiva, tomando en consideración la necesidad de atención a la diversidad, es algo necesario y esperado. En el contexto educativo actual, todos los niños con diferentes potenciales y necesidades deben ser educados (Callado et al., 2015; Stebing, 2016). Hoy en día se puede apreciar lo injusto que es marginar estudiantes y lo peligroso que es, desde una perspectiva social llevarlos hacia la exclusión (Callado et al., 2015).

Asimismo, se sabe que la educación es el principal medio para que las personas que son marginadas económica y socialmente puedan salir de la pobreza, mejorar la salud, su estilo de vida y tener una participación activa en la comunidad (Constantino, 2015, UNESCO, 2008). Cuando a un niño se le arrebatara la oportunidad de poder desarrollar su potencial, se le está llevando al riesgo de empobrecer a su familia o llevarlo a la pobreza crónica. Es por ello que la educación inclusiva de calidad es imprescindible para lograr un progreso económico, social y humano (UNESCO, 2008).

De otra manera, la educación inclusiva tiene un beneficio sustancial para aquellas personas que han sido marginadas en el sistema educativo regular. Esta enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje donde les brinda un ambiente que los respeta, acoge y permite su desarrollo integral (DIGEBE y MINEDU, 2010). Las metodologías que se utiliza en las escuelas son cada vez más humanizantes y menos segregadoras favoreciendo un sentimiento de pertenencia en los alumnos incluidos,

permitiéndoles aceptar sus propias características y fortaleciendo su autoestima (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; UNESCO, 2008).

Por otra parte, el tener una escuela inclusiva va a permitir que las generaciones graduadas de las mismas tengan una manera distinta de ver la sociedad, promoviendo la convivencia democrática regida por la solidaridad, cooperación, respeto y tolerancia donde los ciudadanos van a saber cómo convivir y cooperar con el diferente (UNESCO, 2008). Con ello la educación inclusiva podría llegar a disminuir o incluso vencer la discriminación, ya que promueve aceptar las diferencias, aprendiendo a vivir en una sociedad que permite el desarrollo igualitario de todas las personas (DIGEBE, 2012).

2.2 Programa de Educación Individualizado (IEP)

2.2.1 Definición del Programa

Dentro de la educación inclusiva, basada en la atención a la diversidad, se han desarrollado una amplitud de programas. En el contexto peruano uno de los más utilizados es el Plan de Orientación Individual (POI), el cual fue creado por el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales. Este es un documento que tiene en cuenta las medidas educativas propuestas para las necesidades educativas especiales identificadas en el informe psicopedagógico del alumno. Tiene como finalidad ser el referente básico para poder brindar orientación al docente encargado del aula. Se basa tanto en las potencialidades como en las capacidades del estudiante para poder responder adecuadamente a sus necesidades educativas considerando los apoyos personales y materiales correspondientes al Diseño Curricular Nacional. Este contiene los datos generales del alumno, las conclusiones y recomendaciones del informe psicopedagógico, los aspectos relevantes detectados en las diferentes áreas de desarrollo, el nivel de participación de los padres, las proyecciones educativas, las recomendaciones básicas para su escolarización, los apoyos complementarios, las recomendaciones generales y el responsable de la

ejecución. El SAANEE es el responsable del cumplimiento del POI y de los ajustes necesarios. (DIGEBE y MINEDU, 2010; MINEDU 2012).

Dado que en la realidad el SAANEE no asiste a todos los colegios del país y dada la variedad de programas que existen según el contexto del centro educativo, la elección de una propuesta o de otra dependerá de la amplitud, de las características del grupo de estudiantes y las competencias que se pretende alcanzar para poder atender a la diversidad de manera adecuada (MINEDU, 2012). En la presente investigación se abordará el uso de otro programa, el cuál es utilizado por muy pocas instituciones educativas del país, una de ellas es un colegio privado de Lima Metropolitana el cuál será sujeto a estudio, se trata del Programa de Educación Individualizado que es más conocido por sus siglas en inglés IEP (Individualized Education Program). Se estudia este programa, ya que se ha demostrado su alta efectividad en otras partes del mundo como en Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, entre otros países (National Council Of Special Education, 2006). Este programa nace en los Estados Unidos en el año 1975 el cual fue desarrollado por el “Education for All Handicapped Children Act” o Ley Pública 94-142 (Smith, 1990). El IEP fue presentado para asegurar que los niños con alguna discapacidad puedan seguir el currículum en general (Hawley, 2013; Lechtenberger, 2010). En 1977, es aplicado a todos los colegios públicos de Estados Unidos en donde existe una la ley federal de educación especial que está encargada de velar por los IEPs, se llama “Individuals with Disabilities Education Improvement Act” (IDEA) (Lechtenberger, 2010; United States Congress, 2004). El gobierno americano en el IDEA plantea como uno de los principios fundamentales que todos los alumnos con alguna discapacidad deben recibir una educación pública en un contexto regular con alumnos que no tienen discapacidades (United States Congress, 2004).

Los IEPs fueron creados para proveer igualdad de oportunidades escolares a todos los alumnos como también para asegurar el involucramiento y consentimiento de los padres durante todo el proceso educativo (Bursztyn, 2007). Este debe estar diseñado para un solo alumno por lo que debe ser verdaderamente un documento individualizado (Smith,

1990; Küpper, 2000). Es un documento que describe al estudiante como un aprendiz y plantea un programa que tiene como finalidad maximizar el potencial del alumno en el contexto escolar (Staab, 2010).

Para el departamento de educación de Estados Unidos, en el 2000, el IEP es el corazón de una educación de calidad para los niños con una discapacidad. Los programas están escritos en base a las necesidades educativas especiales de cada individuo (Şenay y Sarı, 2017). Este debe contener ciertos componentes para ayudar a guiar a todo el sistema educativo encargado y así brindarle una educación de calidad a cada estudiante. De esa manera se va a dar una oportunidad para que profesores, padres, administradores del colegio y en algunas ocasiones a los mismos estudiantes, puedan trabajar en conjunto para optimizar los resultados académicos de los niños (Küpper, 2000).

Existe una gran flexibilidad para que el colegio diseñe su propio IEP, por ello es que los programas pueden variar mucho entre los diferentes sistemas escolares y más aún entre países (Küpper, 2000). A pesar de la diversidad de programas, Rotter (2014) describe al IEP como el documento más significativo para poder asegurar el diseño, la implementación, el monitoreo y el cumplimiento efectivo de la ley de inclusión. Es necesario que el documento sea revisado mínimo una vez al año para poder abordar las necesidades actuales de aprendizaje del estudiante (Staab, 2010).

Bursztyn en el 2007, Pariseau en el 2011 y Smith en 1990 explican la importancia del constante monitoreo del IEP, en primer lugar, por qué no lo usan de manera efectiva en todos los centros de educación ya sea por el insuficiente apoyo, falta de capacitaciones y/o alta demanda de trabajo. En segundo lugar, es necesario el monitoreo porque se necesitan múltiples adaptaciones y modificaciones para favorecer las necesidades del alumno.

De otra manera, el IEP es entendido como un proceso y un producto, que en su forma más original se elabora con la suposición que no existen resultados o enfoques comunes (Hawley, 2013). Por un lado, es un proceso que requiere la colaboración de distintos miembros, por el otro es un

producto en forma de documento que es descrito como la hoja de ruta para profesores y padres (Rotter, 2014).

2.2.2 Proceso de creación del Programa

Cada IEP debe contener la información sobre el desempeño actual del estudiante (el rendimiento académico y desempeño funcional); las metas anuales (metas funcionales y académicas que permiten al alumno avanzar en el plan de estudios general); la educación especial y los servicios relacionados que serán provistos; la medida en que alumno participará con sus compañeros como su participación en las pruebas estatales (incluidas cualquier acomodación necesaria); la información acerca de los servicios proporcionados como la fecha de inicio y duración; los servicios de transición para los niños mayores de 16 años; un plan para medir el progreso del estudiante, las fechas para la revisión del programa y cualquier información adicional requerida (Pariseau, 2011).

El proceso de un IEP va a comenzar cuando el profesor, los padres o algún especialista del niño lo solicita (Bursztyn, 2007). A partir de esa demanda, el U.S. Department of Education (Küpper, 2000) explica todos los pasos del proceso a seguir. Comienza al momento en que el niño es identificado con una posible necesidad de educación especial. Es en ese momento que es necesario que un profesional evalúe al alumno, con la autorización de sus padres, en todas las áreas pertinentes para determinar si es elegible para una educación especial con un programa de educación individualizado. Los resultados de la evaluación van a ser analizados por un grupo de profesionales y los padres para decidir si el niño tiene alguna discapacidad, o alguna necesidad educativa especial, como lo sea definido según el gobierno de cada país. Una vez que el alumno ha sido aprobado será momento de empezar la construcción del documento del IEP. Este va ser escrito por el grupo de profesionales encargados del caso en donde es fundamental que se llegue a un consenso (Küpper, 2000).

Es deber del colegio que el IEP se ejecute como ha sido diseñado, es por ello que es importante que todos los involucrados tengan acceso al

documento para así poder realizar las acomodaciones, modificaciones y soporte para el alumno. El progreso es medido y reportado a los padres tan frecuente como sea necesario. El IEP debe ser revisado al menos una vez al año en reuniones con todo el equipo encargado. Asimismo, el alumno debe ser reevaluado al menos cada tres años para saber si este sigue necesitando un programa de IEP (Küpper, 2000).

2.2.3 Reuniones del equipo encargado del Programa

Para crear un IEP y que sea efectivo este debe ser conformado por un equipo multidisciplinario el cual está compuesto por padres, profesores, otro personal de la escuela y muchas veces el alumno, los cuales se reúnen para observar las necesidades únicas del estudiante a través de puntos de vista múltiples y complementarios para lograr el desarrollo eficiente y efectivo de los programas (Smith, 1990; Küpper, 2000). Los miembros combinan conocimientos, experiencias y compromisos para diseñar el programa educativo que permitirá al alumno poder participar en el plan de estudios general, asimismo ellos serán los encargados de implementar las adaptaciones que el estudiante requiere (Şenay y Sarı, 2017; Küpper, 2000).

Los miembros encargados del diseño del IEP deberán juntarse al menos una vez al año para discutir acerca del perfil de aprendizaje del estudiante como también si se necesitan cambios o no en el programa dado el desarrollo del niño entre otros factores que pueden variar (Senay y Sari, 2017; Staab, 2010). En estas reuniones, que muchas veces pueden llegar a ser semanales, el equipo de IEP va a analizar las evaluaciones, las observaciones en el aula o en el colegio en general para adaptarlas a los niveles actuales del rendimiento educativo (Küpper, 2000). Asimismo, se discutirá información acerca de las fortalezas del alumno y las ideas de los padres para mejorar la educación de su hijo, con la mira de avanzar en torno a los objetivos anuales, el involucramiento del currículum, la participación en actividades escolares y actividades extracurriculares como también el asociarse con otros alumnos con y sin discapacidades (Küpper, 2000).

Si el IEP es preparado de esta manera va a apoyar el desarrollo del estudiante en su máximo nivel posible, beneficiando el seguimiento por todos los docentes que participan en el proceso (Senay y Sarı, 2017).

2.2.4 Trascendencia del Programa

Es aconsejable que los alumnos con alguna necesidad educativa especial asistan a una clase de educación regular en donde convivan con alumnos que no tienen una necesidad educativa especial, en un ambiente poco restrictivo, ya que esto promueve la sociabilidad con pares que no tienen NEE (Bursztyn, 2007).

Pariseau en el 2011 explica la importancia de los IEPs ya que aseguran la educación apropiada e individualizada para estudiantes con alguna discapacidad. De igual manera, el gobierno de Estados Unidos explica que el IEP es uno de los elementos más críticos para garantizar la enseñanza efectiva, el aprendizaje, como también mejores resultados para los alumnos con alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Es un documento que no solo beneficia a los estudiantes, sino que también a todos los miembros de la institución educativa (Küpper, 2000).

Por más que existen investigaciones que sustentan que los IEPs no llegan a ser ejecutados de manera efectiva en la práctica, ya sea por falta de capacitación de los miembros del equipo encargado, porque los docentes tienen una sobrecarga de alumnos y de trabajo restándoles tiempo para aplicar el programa, por la falta de soporte familiar, porque las metas muchas veces no corresponden a la realidad o porque los encargados no reciben la información necesaria para el caso (Rotter, 2014; Senay y Sarı, 2017; Stebing, 2016); existen resultados que son más esperanzadores. Según las investigaciones de Rotter (2014) y Stebing (2016), ambas con una muestra de docentes norteamericanos, explican que los profesores han evaluado muchas partes del documento IEP como útiles en la planificación de las lecciones, por más que aún existe un espacio para la mejora, la mayoría de estos docentes reconocen la importancia del IEP como una herramienta de valor para una instrucción eficaz. De igual modo, es valioso

la aplicación de este programa ya que posibilita el monitoreo continuo del desempeño del estudiante tanto en el área académica como la social, estableciendo una fuente de información importante para las metas educacionales de corto y largo plazo (Bursztyn, 2007).

2.2.5 Docentes y el Programa

Los profesores tienen uno de los roles más influyentes en el desarrollo, implementación y evaluación del IEP. Ellos también deben asistir a las reuniones regulares del equipo para compartir la información relacionada con el desarrollo y rendimiento del estudiante (Şenay y Sarı, 2017). La tendencia a la inclusión implica que los docentes tengan un conocimiento especializado y confianza en trabajar efectivamente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el sistema educativo (Gray et al., 2017).

Los IEP son en cierta medida un tema nuevo para los docentes, en donde la mayoría de ellos reconocen la importancia del mismo como un instrumento valioso, pero afirman tener poca experiencia en el tema (Rotter, 2014; Stebing, 2016). Los docentes muchas veces no saben cómo incluir de manera satisfactoria a estudiantes con necesidades educativas especiales en las clases, los cuales tienen diferentes intereses, experiencias y capacidades (Şenay y Sarı, 2017; Stebing, 2016).

Los estudiantes con NEE requieren un constante soporte, lo que implica una diversidad de desafíos, expectativas, demandas y factores de estrés en los docentes (Stoesz et al., 2016). Los profesores afirman que los alumnos con necesidades educativas comunes ya se encontraban en diferentes niveles y el hecho de agregar a sus responsabilidades un alumno con necesidades educativas especiales aumenta la dificultad para ellos (Şenay y Sarı, 2017).

Por consiguiente es que los docentes argumentan que se enfrentan a múltiples dificultades para poder satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos con un IEP ya que en muchos de los casos pueden tener un comportamiento desafiante (por ejemplo, interrupciones, ataques

verbales o físicos) llevando a disponer de menos tiempo para el resto de la clase, además explican que cuentan con un soporte insuficiente, y tienen la responsabilidad de los resultados educativos de los estudiantes con NEE lo que implica un aumento de la carga de trabajo (Forlin y Chambers, 2011; Smith 1990).

A pesar de ello, la mayor parte de la muestra de 402 docentes españoles en la investigación realizada por Gónzales-Gil et. al. (2016), así como la muestra de 29 docentes norteamericanos en la investigación de Stebing (2016), están a favor de una educación inclusiva reconociendo la importancia de la misma en el sistema educativo, de hecho, presentan una actitud positiva hacia los alumnos independientemente de sus características. Es importante que los docentes muestren una actitud positiva para así poder integrar al estudiante en el aula de manera efectiva. Debido a que los profesores son el elemento principal del sistema educativo, la armonía entre el profesor, el alumno y el programa educativo va a llevar a una educación de calidad facilitando el logro de los objetivos planteados (Şenay y Sari, 2017).

2.3 Experiencia Emocional

2.3.1 Definición de Experiencia Emocional

El enfoque emocional, hasta el momento no ha sido suficientemente investigado en el área educativa (Gil-Madrona y Martínez-López, 2015). Por ello es que en la presente investigación se indaga acerca del constructo experiencia emocional, la cual es entendida como el campo subjetivo de las emociones, refiriéndose a la vivencia de la emoción que cada persona va a experimentar, por lo que solo puede ser narrada por quien la ha vivido (Ángeles 2003, Dedios, 2010, Saldaña, 2017). De esa manera hay una concordancia con el aspecto fenomenológico de la emoción, en donde se plantea que la emoción se restringe a la experiencia y conciencia de la misma para poder ser entendida (Dedios, 2010; Jara, 2014; Sanz-Martín et al., 2006).

Cuando se habla de la experiencia emocional, ésta comprende los resultados cognitivos, afectivos y/o conductuales que son consecuencia de las emociones (Carton y Frucart, 2014; Dedios, 2010; Saldaña, 2017). Asimismo, Ángeles (2003) y Dedios (2010) argumentan que la experiencia emocional es un fenómeno a nivel individual que no se puede separar del objeto con el cual el sujeto está interactuando, en este caso sería de los estudiantes que se encuentran con un programa de IEP. Por ello es que también las experiencias emocionales tienen una influencia directa en las características personales, culturales y sociales asociadas al objeto de interacción (Dedios, 2010; Jara, 2014; Saldaña, 2017).

A partir de lo expuesto, es que en este estudio se quiere explorar cómo es que la situación de trabajar con alumnos que llevan un programa de educación individualizado, genera diferentes reacciones emocionales en los docentes, las cuales son entendidas como experiencias emocionales que son vividas de manera única y diferente.

2.3.2 Docentes y Experiencia Emocional

La enseñanza implica una interacción con otras personas, y esta interacción lleva implícitamente una dimensión emocional. Las emociones de los docentes son relevantes puesto que pueden influenciar en el éxito o fracaso escolar, así como también en la eficiencia de las instituciones educativas (De Pablos y González-Pérez, 2012). De igual manera, las emociones de los docentes son relevantes no solo para el bienestar de la institución educativa, sino para su propio bienestar (Frenzel et al., 2016).

Las emociones son derivadas de la interpretación que tienen las personas de una situación o acontecimiento. Estas se dividen de diversas maneras según los autores, una de las maneras para clasificarlas es en emociones “negativas” y “positivas” respecto a su valencia (Bisquerra, 2009). En la presente investigación se utiliza este tipo de clasificación al hablar de emociones.

Cuando se logra una meta o se cumple una expectativa subjetivamente importante se experimentan emociones positivas como

alegría u orgullo, de manera contraria cuando un objetivo importante no se cumple aparecen emociones negativas como enojo, tristeza o miedo (Prosen et al., 2011). En el ámbito educacional las emociones tanto positivas como negativas deben ser estudiadas para conocer las acciones que realiza el profesor ya que estas podrían ser indicadores de metas, temores, motivaciones y anhelos (De Pablos y González-Pérez, 2012).

Los docentes sienten numerosas y variadas emociones día a día, estas son una parte integral de la vida diaria en la clase, en donde se van a expresar en la relación docente-estudiante (Carton y Frucart, 2014). A pesar de ello, existe muy poca bibliografía de las emociones que experimentan los docentes; un estudio hecho por Hosotani y Imai-Matsumura (2011), con una muestra de 24 docentes japoneses, revela que la mayoría de los profesores experimentan emociones de enojo y alegría. Más de la mitad de la muestra está consciente que evidencia su enojo ante sus alumnos, por más que intentan minimizar su intensidad. Otras de las emociones que se evidenciaron en el estudio, aunque con menor grado son tristeza, disgusto y aprensión, en ese orden. En la misma línea, Prosen et. al. en el 2011 también identificaron el enojo como la emoción más frecuentemente reportada en los docentes, seguida por la alegría. Estos resultados fueron obtenidos de 107 profesores de 93 colegios de Eslovenia.

Por otro lado, Gil-Madrona y Martínez- López, en el 2015 realizan una investigación con una muestra de 14 docentes españoles, así como Prosen et. al. en el 2011 con una muestra de investigación de 107 profesores eslovacos; concluyeron que los docentes presentan una prevalencia de emociones negativas sobre las positivas, entre ellas desatacan el enojo, el miedo, la tristeza, la vergüenza, la culpa, los estados de abatimiento como la preocupación, indignación, decepción y/o estrés. En la misma línea, Chen en el 2016, realiza un estudio con una muestra de 2084 docentes de China, encontrando que los docentes sienten emociones negativas cuando perciben un trato como injusto, cuando sienten competencia con sus colegas y cuando consideran que existe una falta de equilibrio en sus vidas personales. Los docentes, sobre todo aquellos que trabajan con necesidades educativas especiales, tienden a sentirse solos y aislados (Schlichte et al., 2005).

En cuanto al estrés, la docencia es considerada como una de las profesiones más estresantes, la cual lleva a un mayor riesgo laboral, causando que muchas veces se dé una alta rotación de los docentes, generando un impacto negativo en la calidad de la educación (Carton y Frucart, 2014; Hué, 2012; Jennings et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017). Arnup y Bowles (2016), en su investigación, con una muestra de 160 docentes australianos, observaron que, dado que la docencia es una profesión estresante, el 50% de los docentes renunciaron a la enseñanza dentro de los primeros 5 años. El estrés experimentado por los docentes describe una experiencia emocional negativa que incluye frustración, tensión, enojo y depresión (Kyriacou, 2001). Esto se debe a que existen muchos estresores como: el comportamiento disruptivo de los estudiantes, la sobrecarga de trabajo fuera de clase, la rápida toma de decisiones, las adaptaciones del currículo para alcanzar las diversas necesidades de los alumnos, la responsabilidad de balancear las demandas de los estudiantes y las preocupaciones de su comportamiento en aulas numerosas (Boujut et al., 2016; Kyriacou, 2001; Poormahmood et al., 2017). Al ser una profesión altamente estresante impacta negativamente en la calidad del entorno de aprendizaje en el aula (Jennings et al., 2017). Dado que el estrés en el aula es contagioso, los maestros estresados tienden a tener estudiantes estresados (Schonert-Reichl, 2017).

En la misma línea, Chou, Lee y Wu (2016) hallaron en su investigación, con una muestra de 312 docentes de Taiwán, que las emociones positivas disminuyen el estrés laboral de los maestros mientras que las emociones negativas aumentan el estrés de los mismos. Cuando en una clase regular se suman estudiantes con necesidades educativas especiales, el nivel de estrés aumenta, sobretodo porque los docentes creen que están utilizando estrategias de afrontamiento inadecuadas (Brackenreed, 2011). Asimismo, muchas veces los docentes suelen asumir la responsabilidad absoluta de los estudiantes con NEE, es importante comprender que por más que el papel del docente es fundamental, hay otros agentes como directivos o psicopedagogos que también tienen un rol importante (González y Triana, 2018).

Es necesario que las instituciones educativas presten atención al estrés de los docentes, ya que este los puede llevar a disminuir la satisfacción con su trabajo. Por ello, es importante que las instituciones educativas fomenten la salud y el apoyo a los docentes disminuyendo el estrés laboral (Parveen y Bano, 2019).

Los altos niveles de estrés experimentados por los docentes contribuyen a la aparición del síndrome de burnout (Frenzel et al., 2016; Gray et al., 2017). El término de burnout aparece por primera vez en 1974, cuando Freudenberger lo describe como un estado de agotamiento físico y psicológico en trabajadores. Es un síndrome que va a aparecer de manera progresiva caracterizándose por el cansancio emocional que resulta de un agotamiento mental y emocional de situaciones emocionalmente demandantes como lo es enseñar (Boujut et al, 2016; Currid, 2008). El burnout lleva a los docentes a experimentar respuestas desvinculadas al trabajo, depresión, despersonalización, ansiedad, tensión, insatisfacción, baja autoestima, sentimiento de incompetencia, así como también la falta de logros y productividad (Currid, 2008; Dedios, 2010; Gray et al., 2017; Poormahmood et al., 2017). Sumado a todo ello, a pesar de que los docentes estén en un estado de agotamiento, experimentando el síndrome de burnout, deben aplicar una serie de estrategias para aumentar la motivación y el logro de los estudiantes, haciendo que se incremente aún más el estrés que padecen. Las estrategias emocionales de los docentes, como su capacidad de regulación emocional, tienen un impacto significativo, de manera negativa, en la aparición del síndrome de burnout en los docentes (Ghanizadeh, y Royaei, 2015).

El miedo es otra de las emociones experimentadas por los docentes (Hué, 2012). Es esta la emoción que va a permitir al docente luchar, huir, atacar o quedarse paralizado. Muchas veces el miedo se puede convertir en angustia, en donde es evidenciado, sobre todo los días domingo, donde los profesores sienten ansiedad al enfrentarse al grupo de alumnos al día siguiente. Otra de las emociones experimentadas por los docentes es la ansiedad la cual es entendida como un sentimiento que hace que los docentes estén alertas sin saber bien la razón que lo provoca (Bizkarra,

2015). Al hablar de la insatisfacción, muchas veces se debe a la discrepancia entre sus expectativas acerca del alumnado y la realidad, sobretodo en el área intelectual (Boujut et al., 2016; Hué, 2012). Otros estudios como el de Prosen et. al. (2011), aplicado a una muestra de 108 docentes de Eslovenia, evidenciaron que el enojo es la emoción expresada con más frecuencia en los docentes, sobre todo cuando existe en el aula falta de disciplina, los alumnos se muestran inatentos y cuando no siguen las instrucciones dadas.

Cuando las emociones negativas son extremas o de larga duración van a interferir con la capacidad de la persona de funcionar adecuadamente en su vida diaria (Huppert, 2009). Sin embargo, no todos los docentes llegan a ese nivel, pues muchos tienen lo que se conoce como resiliencia. Kitching, Morgan y O'Leary en el 2009 lo definen como la capacidad de los profesores para prosperar y superar los factores estresantes ambientales, así como también las dificultades personales. La capacidad de resiliencia es considerada fundamental en los maestros; Bowles y Arnup en el 2016 hallaron en una investigación con una muestra de 160 docentes australianos, que la resiliencia estaba fuertemente relacionada con el funcionamiento adaptativo del docente.

Para lograr la resiliencia del docente, intervienen factores individuales como: los atributos personales, la autoeficacia, las estrategias de afrontamiento, las habilidades de enseñanza, la capacidad de reflexión y el crecimiento como también el autocuidado (Beltman et al., 2011). Chou et al. (2016) exponen que las emociones positivas aumentan la resiliencia de los docentes mientras que las emociones negativas disminuyen la resiliencia de los mismos. Cuando se trata de trabajar en un aula inclusiva las estrategias que utilizan los docentes incluyen el tener expectativas realistas, buscar ayuda de otros profesionales y tener un sentido de honor (Forlin et al., 2008).

De manera contraria, no todos los profesores experimentan emociones negativas. Gil-Madrona y Martínez-López (2015) como Prosen et. al., (2011) afirman que gran parte de los docentes evidencian emociones que están relacionadas con la felicidad y alegría como también emociones

que se asocian a la motivación, interés, orgullo y satisfacción. Chen (2016) cómo Prosen et. al. (2011), explican que la alegría es la emoción positiva más experimentada por los docentes, principalmente en situaciones de logros académicos de los estudiantes y cuando estos disfrutan de la enseñanza. La docencia es una de las profesiones más reconfortantes (Hué, 2012); esto podría estar relacionado con el sentimiento de responsabilidad de los docentes por los logros de los alumnos, ellos son responsables de la calidad de la enseñanza, pero no deben asumir la responsabilidad absoluta de los logros de los alumnos (Prosen et al., 2011). La satisfacción en la docencia se demuestra en el estudio realizado por Padilla, Jiménez y Ramírez (2008) donde se encontró que, en una muestra de 435 docentes mexicanos, el 91% de los profesores están satisfechos con su trabajo, esto es sumamente importante pues como dicen Boujut et. al. (2016) tiene una influencia en cuanto al desempeño, compromiso, ausentismo, salud y bienestar global del docente. En la misma línea los docentes con alumnos con necesidades educativas especiales perciben sus experiencias más como un desafío que como una amenaza (Boujut et al., 2016).

Cuando los profesores experimentan emociones positivas su mente se amplía, pensando de manera creativa, logrando ver más opciones de solución ante las dificultades siendo más eficientes e innovadores (Mercer y Gregersen, 2020). Parveen y Bano (2019), en su investigación, con una muestra de 200 docentes pakistaníes, evidenciaron que las emociones positivas experimentadas por los docentes se relacionaban de manera positiva y significativa con la satisfacción laboral, mientras que estas se relacionan negativamente con el estrés laboral. Por ello es que se recomienda que los docentes realicen más actividades placenteras que aumenten las emociones positivas y así se incremente su capacidad de resiliencia reduciendo el estrés laboral (Chou et al., 2016). Las emociones positivas son las que ayudan a los docentes a mejorar su bienestar y continuar con su labor (Ghanizadeh et al., 2015).

El hecho que los profesores experimenten alegría, felicidad, una sensación de plenitud, motivación y satisfacción por su trabajo, va a influir sustancialmente en el nivel de bienestar subjetivo del docente. Es

importante el estudio del bienestar subjetivo de los docentes pues permite entender las emociones de los mismos (De Pablos y González-Pérez, 2012). El bienestar subjetivo es entendido como las evaluaciones cognitivas y afectivas de las personas sobre su vida. Estas evaluaciones comprenden las emociones que les generan ante diferentes acontecimientos, así como también los juicios cognitivos de satisfacción (Diener et al., 2002). Por ello es que el bienestar subjetivo implica experimentar emociones placenteras, satisfacción con la vida y bajas emociones negativas. Para que el bienestar sea sostenible, no significa que la persona se debe sentir bien todo el tiempo, la experiencia de emociones negativas es parte de la vida, sin embargo, esto muchas veces no se toma en consideración, razón por la que la mayoría de la bibliografía se centra en las experiencias emocionales negativas dejando de lado el bienestar y las emociones positivas (Huppert, 2009). Es importante conocer el bienestar y las emociones positivas de los docentes puesto que tienen un impacto en los estudiantes (Poormahmood et al., 2017).

En pocas palabras, como se ha mostrado, el programa de educación individualizado es parte de la educación inclusiva enfocada en la atención a la diversidad, la cual tiene como objetivo potenciar las diferencias de cada individuo (Anijovich, 2014; Şenay y Sari, 2017). El programa atiende las NEE con o sin discapacidad ya que el IEP parte del hecho que existe una heterogeneidad en el aula por lo que se tienen que reconocer las diferencias, darles una valoración positiva, aceptarlas y realizar las acomodaciones pertinentes para lograr que el alumno pueda participar en el plan de estudios general, garantizando una enseñanza efectiva (Bursztyn, 2007; Küpper, 2000).

Los docentes son los principales agentes en la educación de los alumnos, por ello es que la experiencia de trabajar con un alumno con un IEP trae consigo una vivencia emocional particular. Por esa razón es que el presente estudio se enfoca en describir las vivencias emocionales (Carton y Frucart, 2014; Dedios, 2010; Hosotani y Imai-Matsumura, 2011; Hué, 2012). Conocer la experiencia emocional del docente es esencial puesto que permite comprender las acciones que realiza el profesor, las cuales pueden ser indicadores de metas, motivaciones

o temores. Asimismo, puede tener una influencia directa en el éxito escolar, y en la eficiencia de las instituciones educativas (De Pablos y González-Pérez, 2012).



CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivos

Objetivo General:

- Describir la experiencia emocional de los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana.

Objetivos Específicos:

- Identificar las emociones experimentadas por los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana.
- Reconocer cuales son las situaciones e interpretaciones que provocan las emociones experimentadas por los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana.
- Conocer las consecuencias de las emociones en los docentes que participan de un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se basó en el paradigma cualitativo, el cual explora y comprende el significado que los individuos o grupos de individuos atribuyen a una situación. (Taylor, 2010). Es recomendable hablar directamente con las personas, acudiendo a sus hogares o lugares de trabajo donde se pretende fomentar que cuenten sus historias y sus vivencias. Este método inductivo estudia una variedad de temas empíricos, como lo son las observaciones, las experiencias personales e introspectivas en donde se describen múltiples realidades, dando un entendimiento profundo y capturando diferentes momentos de la vida de las personas. Asimismo, la investigación empleó un diseño emergente ya que el plan inicial de investigación no se puede prescribir con precisión, pues el proceso puede variar al recopilar los datos. Este método y diseño permitieron lograr los objetivos planteados en la investigación ya que se indagó la experiencia emocional y el significado que los docentes le atribuyen a una determinada situación, considerando el contexto, las interacciones con los alumnos, sus pensamientos y sus conductas (Creswell y Poth, 2007; Taylor, 2010).

La investigación es de tipo exploratoria ya que comprende un tema poco estudiado para así poder familiarizarse con él. A pesar de que existe bibliografía acerca de la experiencia emocional de docentes en aulas regulares y sobre el IEP en otras partes del mundo, no existe información sustancial acerca de la experiencia emocional de los docentes que trabajan con alumnos con ese programa. Las investigaciones exploratorias sirven para brindar una mayor cantidad de información, para llevar a cabo una investigación más completa en el futuro, y para generar interés en otros investigadores acerca del tema propuesto (Arias, 2012; Selltiz, 1980).

El diseño utilizado en la investigación es fenomenológico, el cual estudia los fenómenos tal como son experimentados, es decir desde el punto de vista de cada persona. En la investigación, se conoce cómo es que los

docentes vivencian sus emociones al trabajar con alumnos con IEP, por lo tanto, resulta ideal utilizar dicho enfoque. Asimismo, ayuda a la comprensión de los motivos y creencias que derivan en acciones determinadas, así como los sentimientos, pensamientos y conciencia de los participantes. Este tipo de diseño argumenta que solo nosotros podemos conocer lo que experimentamos a través de la percepción y los significados que estos crean en nuestra conciencia (Quecedo y Castaño, 2003; Taylor, 2010).

4.2 Participantes

Los participantes fueron conformados por docentes de educación primaria y secundaria de un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana. Se utilizó el muestreo de caso-tipo ya que solo se consideró necesaria una característica en común de los participantes, que tengan actualmente a su cargo al menos un estudiante dentro del IEP (Teddlie y Yu, 2007). Se incluyó a todos los docentes del colegio, de nivel primariay secundaria, independientemente del sexo, edad y experiencia, pues solo era necesario que se encuentren enseñando al menos a un alumno dentro del IEP.

Al ser una investigación cualitativa, la muestra no utilizó un muestreo probabilístico, sino un muestreo intencional en donde se le propuso a los docentes que tienen a su cargo alumnos con IEP formar parte de la investigación de manera voluntaria (Pla, 1999).

El número de participantes fue de 12 personas, este fue delimitado por el criterio de saturación de datos el cual plantea que la recolección de datos debe darse por terminada cuando ya no se obtiene información nueva, cuando las categorías están desarrolladas y los datos comienzan a ser redundantes (Bertaux, 1980; Arias y Giraldo, 2011).

Para conocer mejor a la muestra se realizó la siguiente tabla con datos sociodemográficos de los participantes.

Tabla 4.1
 Datos sociodemográficos de los participantes

Pseudónimo	Sexo	Edad	Especialidad	Tiempo de servicio como docente	Tiempo de servicio en el colegio	¿Nivel que enseña?
Gladys	F	58	Primaria	34 años	7 años	4to grado
Susana	F	52	Educación, lengua inglesa	12 años	12 años	4to grado
Sofía	F	44	inicial	20 años	10 años	5to grado
Pamela	F	37	Psicología	11 años	3 años	5to grado
Daniela	F	48	Inicial y primaria	27 años	20 años	5to grado
Martina	F	40	Matemáticas	18 años	3 años	6to, 7mo y 8vo
Liliana	F	38	Matemáticas, Física y neuropedagogía	17 años	11 años	7mo y 11vo
Karina	F	46	Lingüística y literatura	15 años	15 años	6to
Christian	M	42	Comunicaciones	6 años	2 años	6to - 11vo
Carlos	M	51	Matemática y física	32 años	11 años	9no - 11vo
María	F	42	Lenguaje y literatura	13 años	6 años	6to y 7mo
Ingrid	F	49	Lenguaje y literatura	29 años	11 años	6to - 11vo

4.3 Técnicas de recolección de datos de información

El estudio utilizó la entrevista a profundidad semi-estructurada como técnica para la recolección de datos. Esta fomenta un diálogo próximo, generando rapport con los participantes. Asimismo, por su condición oral, permite observar el lenguaje no verbal el cual puede aportar información valiosa, sobretodo ya que lo que se indaga en la investigación es la experiencia emocional, siendo el factor no verbal un indicador fundamental de las emociones (Arias, 2012; Rodríguez y Hernández, 2010). La razón de que las entrevistas son semi-estructuradas es que estas son flexibles, a pesar de que el entrevistador cuenta con una guía de preguntas, puede ir para adelante o hacia atrás según sea conveniente. De igual manera, esta estrategia posibilita la realización de preguntas que van a surgir en el momento permitiendo profundizar en la temática (Arias, 2012; DiCicco-Bloom y Crabtree, 2006; Rubin y Rubin, 2005).

Para recoger información se utilizó una guía de entrevista la cual busca conocer las experiencias, percepciones, opiniones, sentimientos y conocimientos de las personas, por lo que resulta propio para la presente investigación donde se explora la experiencia emocional del docente que trabaja con programas de educación individualizados (Taylor, 2010). Para la construcción de la guía de entrevista lo primero fue elaborar una relación de preguntas a partir de la información recogida durante la búsqueda de literatura, la cual resultó en 23 preguntas agrupadas por áreas.

Luego, la guía de entrevista pasó por dos criterios de rigor metodológico, el primero conocido como juicio de expertos en el cual, personas calificadas en la temática van a brindar información y realizar juicios acerca de la guía de preguntas. El segundo criterio se realizó después del juicio de expertos y de que la guía de entrevista esté corregida y culminada, este consiste en una entrevista piloto a una persona con características equivalentes a la muestra, pero que no forme parte de la misma, para así poder realizar correcciones y ajustes en la versión final del instrumento (Arias, 2012; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Con respecto al primer criterio de rigor metodológico se realizó un formato para jueces el cual incluye los objetivos de la investigación, los principales aspectos que se tendrán en cuenta para determinar el proceso de validación del instrumento, si el experto está de acuerdo o en desacuerdo con los temas sobre los que se abordarán en la entrevista para cumplir con el objetivo de la investigación, una valoración acerca de la relevancia de las preguntas a partir de una Escala Likert del 1 al 5 en donde 1 es muy poco aceptable y 5 es muy aceptable. Además se les solicitó realizar observaciones y sugerencias acerca de las preguntas. Este formato fue enviado a 4 jueces, psicólogos y pedagógos que trabajan con alumnos dentro del programa IEP.

A partir de la devolución de las valoraciones de los jueces, al contrastarlas y analizarlas, se modificó la guía de entrevista inicial. Se reformularon ciertas preguntas, así como también se eliminaron algunas de ellas ya que muchas estaban planteadas de manera muy general o estaban

redactadas de manera confusa. Asimismo, se añadieron ciertas preguntas y repreguntas que estaban más centradas en conocer la experiencia emocional de los docentes.

Luego de modificar la guía de entrevista se contactó a una persona con características similares a la muestra, se precedió a hacer una entrevista piloto realizándole las preguntas de la guía y pidiéndole feedback acerca de las mismas. La entrevistada no realizó comentario que amerite hacer modificaciones a las preguntas.

Finalmente, después de pasar por los dos criterios de rigor, la guía de entrevista está compuesta por 22 preguntas. Estas preguntas comprenden los temas que fueron planteados inicialmente: la experiencia emocional con respecto al alumno con IEP (Por ejemplo: “¿Qué siente al trabajar con un alumno dentro del programa IEP?”), la experiencia emocional con un alumno IEP dentro de un colegio con atención a la diversidad (Por ejemplo: “¿Cuáles son los retos de trabajar con un alumno de IEP dentro de una clase de más de 20 estudiantes diversos?”), la experiencia emocional del trabajo con alumnos con IEP a lo largo del tiempo (Por ejemplo: ¿Cómo fueron las primeras experiencias con un alumno con IEP?”) y el impacto en la vida personal al trabajar con un alumno dentro del IEP (Por ejemplo: “¿Considera que el trabajo con alumnos dentro del programa de IEP impacta en su vida personal?”).

4.4 Procedimiento de recolección de datos de información

La información fue recogida por medio de entrevistas, las cuáles se llevaron a cabo en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana. Para ello, se contactó y solicitaron los permisos necesarios, a los directivos del colegio, para poder realizar las entrevistas en el centro. Luego, una vez que se tuvieron los permisos y un consentimiento informado firmado por la directora del centro, fue necesaria una coordinación con los docentes sobre su disponibilidad horaria. A partir de ello se reservaron salas dentro del centro, se agendó y confirmó con la muestra. Los días de las entrevistas se llevaron los consentimientos informados, especificando la

autorización para grabar las entrevistas, la naturaleza del estudio y garantizar la confidencialidad. Durante la entrevista, se realizaron notas de campo del lenguaje no verbal para complementar lo que se estaba expresando verbalmente.



CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información recogida de manera cualitativa proviene de las entrevistas semi-estructuradas las cuales fueron transcritas para un mejor análisis. Se realizó una codificación abierta y axial en donde se aplicó un microanálisis el cual consiste en un análisis minucioso de los datos, línea por línea y en ocasiones palabra por palabra, de cada una de las entrevistas transcritas, con el objetivo de crear categorías iniciales y las relaciones entre las mismas. Para poder realizar este proceso de análisis se agruparon los distintos conceptos en categorías para reducir la información y para que así los datos sean más manejables (Strauss y Corbin, 2016). Mientras se fueron realizando las categorías, se contrastaron los datos con las notas de campo acerca del lenguaje no verbal de los entrevistados.

Una vez que se establecieron de manera sistemática las categorías, se pasó a la fase de la codificación axial en donde se relacionaron las categorías a sus subcategorías. Estas últimas son conceptos que van a estar dentro de la categoría dándole especificidad y claridad a la misma (Strauss y Corbin, 2016). Este proceso fue realizado con cada una de las entrevistas. Luego, se contrastaron las categorías y subcategorías de los datos de cada una de las entrevistas por medio de una tabla comparativa para determinar las temáticas que coincidían y las que diferían. A partir de ahí, se reformularon las categorías con la intención de reducir la información obtenida. El propósito de esta estrategia es interpretar, comprender y reflexionar acerca de las experiencias emocionales de los docentes (Arias, 2012; Creswell y Poth, 2007).

Todo el proceso mencionado se realizó de manera simultánea a la aplicación de las entrevistas, ya que el tamaño de la muestra es delimitado por el criterio de saturación de datos, por lo que fue necesario ir analizando los datos para saber cuándo ya se deja de obtener información nueva y encontrar el punto de saturación (Arias y Giraldo, 2011).

Finalmente, al llegar al punto de saturación de los datos, la muestra consiste de 12 docentes que trabajan actualmente con alumnos dentro del programa IEP en un colegio privado con atención a la diversidad. Esta información permitió describir la experiencia emocional de los docentes al trabajar con el IEP a través de la identificación de las emociones experimentadas por los mismos, reconociendo las situaciones e

interpretaciones que provocan estas emociones, así como también conocer las consecuencias en ellos.

Para ello en el análisis por categorías, se examinaron todos los aspectos sobre el ambiente y clima del colegio con atención a la diversidad, qué se comprende por el programa, las características del colegio y como es que tiene un impacto en el docente, la conciencia de la diversidad que implica el trabajar en el colegio, así como la importancia del trabajo interdisciplinario. En segundo lugar, se analizó la experiencia emocional tanto positiva como negativa del trabajo con el estudiante IEP, detectando las situaciones e interpretaciones que la provocan como también las repercusiones en su vida personal. Para ello, se profundizó en las emociones, el impacto en su vida personal, los desafíos que encuentran, las expectativas que tienen en el alumno y la relación emocional con el mismo, que encuentran en su trabajo, lo cual tiene un impacto directo en su experiencia emocional. Asimismo, se analizaron las estrategias que utilizan los docentes para trabajar con el alumno, ya que fue una temática recurrente. En tercer lugar, se analizaron los recursos del docente para el trabajo con IEP con el objetivo de poder comprender la experiencia emocional del mismo. Finalmente, se expusieron las actitudes de los estudiantes y docentes.

1. Ambiente escolar y clima escolar

La categoría “**Ambiente y clima escolar**” incluye las subcategorías: comprensión del programa IEP, características del colegio, conciencia de la diversidad y trabajo interdisciplinario.

a. Comprensión del programa de educación individualizado

Los docentes definen el programa IEP como una adecuación y ajuste a las necesidades de los estudiantes, reconociendo que está dirigido a los alumnos con necesidades especiales coincidiendo con la definición de IEP de Şenay y Sarı (2017).

“IEP es un programa que uno tiene que ajustarlo para ciertas dificultades, ciertas necesidades de diferentes alumnos.” (Gladys)

Por más que la mayoría comprende que es el IEP, pocos supieron explicar de manera clara lo que implica el mismo. Pues no manifestaban de forma concreta lo que era sino de manera difusa:

“.. El IEP es un espacio para niños con ciertas dificultades...” (Martina)

Al no tener un entendimiento preciso se les dificulta trabajar y manejar el programa repercutiendo tanto en la experiencia del docente como en su trabajo con el estudiante con IEP.

b. Características del colegio

Las características del colegio como el ambiente laboral pueden influir en la experiencia emocional del trabajo del docente con el IEP. La metodología que emplea el colegio le otorga una mayor libertad de acción a los docentes. Esto causa en los participantes emociones positivas:

“...me dieron la oportunidad de hacer mi clase distinta a las otras dos clases, entonces me gustó bastante porque siento que respetaron y me escucharon ¿no? Para plantear otras cosas dentro del aula.” (Pamela)

“...el ambiente laboral es lo más importante para que tú te sientas feliz en un trabajo.” (Gladys)

c. Conciencia de la diversidad

Al ser un colegio con atención a la diversidad, la educación debe reconocer la individualidad de cada niño (Guerra, Martínez, y Martínez, 2014). La atención a la diversidad implica que exista una equidad y se acoja las diferencias como normalidad, lo normal es que todas las personas son diferentes (López, 2006). En esta línea, existe una conciencia absoluta por parte de todos los docentes que el

grupo con el que trabaja es heterogéneo. Coinciden con lo planteado por la UNESCO (2002) en donde se explica la diversidad como una condición inherente a la naturaleza humana por lo que siempre va a estar presente en el aula, los docentes enfatizan que todos tienen debilidades y fortalezas, así como también diferentes formas de aprendizaje:

“...no es un colegio tradicional, no es un colegio donde todos tienen que ser homogéneos, como hay colegios en que “mira, no sabes, te jalaste, ya” No, acá inclusive, sea o no sea IEP, eres un chico bajo, nos preocupamos por ese chico para que pueda salir adelante ¿no?” (Daniela)

“... todos somos importantes dentro del aula, no hay nadie mejor ni peor, y cada uno tiene sus fortalezas y hay que aprender a aceptar a todo el mundo ¿no?” (Sofía)

d. Trabajo interdisciplinario

Todos los docentes comparten la importancia de un trabajo interdisciplinario para el trabajo con alumnos con IEP, coincidiendo con lo expuesto por el U.S. Department of Education (Küpper, 2000) el cual resalta la importancia que el trabajo con el IEP debe ser conformado por un equipo interdisciplinario compuesto por padres, profesores, especialistas, psicólogos, los cuales se reúnen para observar las necesidades únicas del estudiante. Para que el trabajo interdisciplinario sea exitoso es importante tener una buena comunicación. Aquello se ve en los testimonios de los docentes:

“...o sea esto no es solamente el chico y la profesora, es el alumno, la profesora, la psicóloga, que es súper y siempre acompaña también, y los padres, entonces fluye cuando los cuatro estamos...y especialista en este caso si es que hubiera también, estamos todos en la misma sintonía y sí se vuelve frustrante cuando una de las partes no la hace ¿no?” (Daniela)

“Cuando las cosas funcionan y hay buena comunicación y apoyo muy bien, porque sentimos que estamos logrando algo...” (Susana)

Los participantes argumentan que es fundamental tener el apoyo de los psicólogos y de los padres para el trabajo con alumnos con IEP. Aquello concuerda con lo expuesto por González y Triana (2018), ya que explican que por más que el papel del docente es fundamental para el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales, también tienen un rol importante los directivos de la institución educativa y el departamento psiopedagógico:

“...bueno, la parte de las psicólogas, todo lo que es la cuestión emocional me parece A1, porque si no hubiera una psicóloga por grado y fuera como los otros colegios donde tienen una psicóloga por nivel (...) no se podría, no se podría lograr ningún avance, sería el avance muy poco, yo creo que la parte emocional es gran parte la base del aprendizaje, de que los chicos puedan llegar a un aprendizaje, si la parte emocional no está buena, todo el resto está bloqueado, entonces la parte de psicología sí, muy buena.” (Sofía)

“... tanto el departamento psicopedagógico siento que se ha puesto en los zapatos del profesor, como el profesor se ha puesto en los zapatos del psicopedagógico y entonces hay un trabajo mucho más en equipo que es favorable para todos ¿no? Sobre todo, para los alumnos, sean o no sean IEPs”(Liliana)

“(Padres) Es importantísimo que estén involucrados, que ¿no? Que conversen conmigo, que yo conozca cuál es la perspectiva que tienen ellos acerca del curso ¿no? Y acerca de las posibilidades que tienen sus hijos dentro de las capacidades que enseñó ¿no?” (Christian)

En sus transmisiones orales se entiende que por más que existe un departamento psicopedagógico aún falta más apoyo para el trabajo con estudiantes con IEP, coincidiendo con lo planteado por Forlin y Chambers (2011) que explican que los docentes que trabajan con un IEP cuentan con un soporte insuficiente, y tienen la responsabilidad de los resultados educativos de los estudiantes con necesidades educativas especiales lo que implica un aumento de la carga de trabajo.

“...entonces ahí sí es que necesitaría yo un apoyo o alguien porque por más que esté la psicóloga, la psicóloga ve la parte emocional, a no ser que sea psicopedagoga, entonces sí a veces siento que falta como que algo para consolidar este apoyo.” (Sofía)

Categoría 2: Trabajo con el alumno IEP

La segunda categoría a analizar es el “**Trabajo con el alumno IEP**” la cual contiene las subcategorías: Emociones, impacto en la vida personal, desafíos, expectativas, relación emocional con el alumno IEP y estrategias.

a. Emociones

Los docentes experimentan emociones tanto positivas como negativas al trabajar con alumnos coincidiendo por lo planteado por De Pablos y González-Pérez (2012).

“Yo le diría que, desde mi punto de vista, yo siento mucha emoción cuando, o sea me afecta, o sea positiva y negativamente ¿no?” (María)

En cuanto a las emociones positivas se evidencia en los relatos de los docentes que suelen sentirse satisfechos y felices en cuanto al trabajo con el alumno con IEP, sobre todo cuando estos logran los objetivos planteados. Aquello coincide con lo planteado por Chen (2016) como por Hosotani y Imai-Matsumura (2011)

en donde argumentan que la alegría es la emoción positiva más experimentada por los docentes, principalmente en situación de logros académicos de los estudiantes. Asimismo, Hué (2012) enfatiza el hecho de ser docente es una de las profesiones que genera más satisfacción.

“¡Ay, contenta! Contenta, sí, por eso es bonito cuando ves de que sí está logrando cositas, o sí se acuerda de lo que le enseñaste ayer ¿no?” (Susana)

“Entonces, para mí cada cosa es una satisfacción, cada cosa que ellos logren para mí es satisfactorio.” (Sofía)

El hecho que se sientan de esta manera, podría estar relacionado con el sentimiento de responsabilidad de los docentes por los logros de los alumnos lo que implica un aumento de la carga de trabajo (Forlin y Chambers, 2011; Prosen et al., 2011).

Por otro lado, los docentes no solo se sienten satisfechos y alegres cuando los alumnos con IEP logran un objetivo sino cuando estos se sienten motivados y contentos. De manera análoga como afirma Chen (2016) y Hué (2012) la docencia es considerada como una de las profesiones más reconfortantes. Los docentes refieren sentirse felices, satisfechos y orgullosos por sus propios logros personales y profesionales; estos sentimientos se deben a que tienen la motivación y vocación de trabajar con alumnos con IEP:

“...me siento recontra ultra feliz, porque me siento que estoy logrando que ya la timidez se desaparezca, que ya tenga más amigas, que sociabilice con la del costado, ahora vamos a tener un evento de disfraces y ya tiene su comparsa, o sea, me siento que lo logré ¿no?” (Gladys)

“sin embargo acá yo siento que he logrado sacar adelante chicos con ese punche ¿no? Y ahora pues...y veo los resultados, y me siento muy contenta por eso.” (Ingrid)

“Me siento muy bien acá en el colegio, me siento, o sea siento que estoy aportando, es muy importante para mí sentirme útil para estos chicos, es uno de mis...es una de las visiones que yo siempre tuve ¿no? o sea estoy convencido que yo tengo la vocación de servicio y que las personas que trabajan conmigo deben tener todos la vocación de servicio porque las personas que no tengan vocación de servicio no pueden dedicarse a trabajar con otras personas, para mí es muy importante (...)es el motor que nos hace trabajar día a día ¿no?”

(Carlos)

“Creo que con este chico específicamente me sentí bien, o sea a pesar de los retos, que era bien... se escapaba de la clase, se salía por la ventana, desaparecía, cuando había especialistas nunca llegaba (...) Creo que al final me sentí muy orgullosa de mí misma ¿no? Por el logro” (Pamela)

Por otra parte, los docentes afirman reconocer que sienten una emoción positiva en la devolución que surge de la relación profesional y personal entre docente y alumno:

“como se dice “a win win situation” ¿no? Que los vas a beneficiar a ellos y te va a beneficiar a ti, como profesor, como ser humano, como todo. Sí, eso es, eso sería.”

(Karina)

“...y él también se fue enterando luego que yo hacía un montón de cosas, entonces ese compromiso finalmente en algún momento se revela para el alumno y entonces termina siendo positivo, porque te devuelve, te devuelve, te presenta, te...sí, te devuelve de alguna manera ¿no? la inversión emocional, de tiempo, todo.” (María)

Los docentes entrevistados reconocen una mayor cantidad de emociones negativas como frustración, tristeza, pena, estrés, desgaste emocional, preocupación, rabia, cólera, enojo, culpa, defraudación, decepción, ansiedad y angustia al trabajar con el estudiante con IEP. Aquello concuerda con lo planteado con Gil-Madrona y Martínez- López (2015) como Prosen et. al. (2011) ya que ellos también concluyeron que los docentes presentan una prevalencia de emociones negativas sobre las positivas.

Şenay y Sarı (2017) argumentan que el hecho de trabajar en un aula con estudiantes con necesidades educativas comunes ya causaba en ellos emociones negativas por lo que agregar a sus responsabilidades alumnos con necesidades educativas especiales aumenta el nivel de dificultad para ellos. El implementar el IEP es una tarea compleja (Rotter, 2014) por lo que los docentes en sus testimonios refieren experimentar estrés, frustración, pena, tristeza, decepción y defraudación ya que consideran que todo el esfuerzo que dedican a los estudiantes con IEP no da los resultados que esperaban en los alumnos. Incluso uno de los docentes refiere sentirse tan estresado hasta llegar a renunciar, lo cuál concuerda con lo planteado por Jennings et. al. (2017) los cuáles argumentan que la docencia es una profesión de alta rotación laboral. Asimismo Parveen y Bano (2019), explican que el estrés lleva a que los docentes experimenten menor satisfacción con su trabajo, causando tasas de retención deficientes:

“Ehm...bueno siempre me da un poco de tristeza ¿no? Cuando siento que no he podido llegar a lo que me hubiera gustado me da un poco de tristeza porque no es, o sea no es un papel, no es un número, no es un trabajo, sino es la vida de un ser humano, entonces lo único que hago es rezar y esperar que el próximo año le vaya mejor” (Sofía)

“Lo más difícil es la frustración que siento cuando intento algo y no lo logro (...) Entonces sí es frustrante realmente cuando tú pruebas algo, haces, elaboras, piensas, coordinas todo y finalmente no sale.” (María)

“...un bloqueo emocional mío porque yo, es como que tu vienes con una planificación que dices: okey acá la hago, esto sí lo va a hacer bien, y cuando te chocas contra la pared es como una decepción para mí misma.” (Martina)

“Que me quería echar a dormir, que ya no quería, y renunciaba, o sea yo he renunciado un montón de veces al trabajo, llegaba fin de año, el primer año llegué y dije: no, esto es horroroso” (Sofía)

Conjuntamente sus relatos muestran que piensan que no hay un avance por parte de los alumnos con IEP, que ellos no tienen las herramientas adecuadas para ayudarlos, piensan que no le están dando al alumno lo que necesitan, que pudieron haber hecho más por ellos, eso los lleva a no saber qué hacer con el alumno, haciéndolos sentirse culpables y frustrados:

“Y tener un chico con IEP en el que a veces uno, estamos hablando evidentemente casos de IEP con dificultades específicas, que a veces no sabes que hacer, que a veces te frustras, que a veces quieres, no sé, salir acá al balcón y pegar de gritos porque por mi madre que necesito eso. Y lo otro es la frustración con un alumno que lo tuviste en séptimo, lo tuviste en noveno, lo tuviste en décimo, lo tuviste en undécimo, y sientes que está igual (...) O sea que no ha habido un mayor avance. (...) Hay un alumno que sí me parece un caso en el que yo lo he tenido muchos años ahora en secundaria, ya se está yendo, y sí siento un gran vacío en mí, e incluso siento que no le di lo que él necesitaba ¿no? (...) Si es súper concreto y sí pues, me siento como decir una cómplice de algo que no funcionó en él” (Liliana)

Otras de las emociones negativas experimentadas por los docentes es la pena y tristeza sobre todo una pena personal por el alumno IEP ya que refieren sentir un vínculo emocional con el alumno a tal nivel que se sienten tristes cuando los alumnos están tristes.

“...entonces si hay chicos que se sienten un poco tristes yo también llevo a generar esa tristeza, aunque no se los vaya a demostrar jamás ¿no?” (Liliana)

“...de repente un día se juntó todo y sí, obviamente sí, no llegaré a la depresión en que quiero desaparecer de la tierra, pero sí me hacen sentir mal ¿no?” (Martina)

“...entonces sí o sea me da pena él ¿no? que él se sienta frustrado, y no solamente ahorita sino a futuro ¿no? porque si sigue en un colegio que todo es inglés, y va a tener varios profesores el próximo año, ¿cómo se va a sentir él no? O sea, totalmente perdido” (Pamela)

Además, los docentes se preocupan por el alumno con IEP; por cómo se siente, por su relación con el resto de estudiantes, por si están llegando de una manera adecuada al él, por su futuro y por cómo adaptarse a sus necesidades:

“...también preocupación o ver de qué manera estamos llegando, si estamos llegando bien o no, y si su relación con el resto de los alumnos, si estamos haciendo lo correcto, ¿no? (...) hay veces que me preocupa el cómo se sentirá ella de estar recibiendo una educación diferenciada o que no puede lograr lo que el resto del salón está logrando ¿no? (...) O sea, acá tienen todo el apoyo, pero después salen del colegio, ¿podrán ir a una universidad normal? O qué harán de su vida (...) Entonces esa es mi única, no frustración, pero sí preocupación a futuro, del programa ¿no?” (Susana)

“... estoy preocupada por él, sobre todo, porque creo que lo que primero necesita es la parte emocional, porque se está desconectando muchísimo y con sus amigos también, o sea la parte social también la está afectando, entonces sí estoy preocupada por él ahorita.” (Sofía)

Los docentes en sus relatos, argumentan haber sentido miedo, nervios, preocupación y frustración con respecto a sus primeras experiencias trabajando con alumnos con IEP. Explican que les fue muy difícil ya que les faltaba conocimientos y experiencia para poder trabajar con ellos. Esto discrepa con lo planteado por Gray et. al. (2017) ya que ellos alegan que el trabajar con inclusión implica que los docentes tengan un conocimiento especializado y confianza en trabajar efectivamente con estudiantes con necesidades educativas especiales lo cual no es el caso de la muestra:

“Pésimamente mal, realmente no sabía que hacer ¿no? Salía mil veces a preguntarle a la maestra del año pasado cómo hacía, que todo el mundo trabajaba y él se mataba de la risa, se volteaba y se reía, y a la hora de la hora no sabía nada, no escribía nada, no me copiaba nada, no me contestaba ninguna pregunta, o sea, era en verdad un niño inclusivo severo y no tenía las herramientas y no sabía ni cómo hacerlo ¿no?” (Gladys)

“Con miedo, con miedo porque piensas siempre “¿Qué pasa si no estoy haciendo lo mejor?” ¿No? O “¿Qué pasa si me estoy equivocando?” (Karina)

“Yo lloraba, bueno el primer día solamente lloré, no en realidad el primer día me fue muy bien, pero fue un engaño, porque estos niños se habían portado bien porque era una bromita, o sea portarse bien era la bromita, al día siguiente fue el infierno, y yo dije...llegué a mi casa y mi esposo me dice:

“renuncias mañana” (Ingrid)

Por más que los docentes entrevistados sí refieren sentir enojo en su trabajo con los alumnos con IEP, esta no es la emoción negativa que prima en sus testimonios, sino que las que destacan son la frustración, estrés y pena. Esto se contradice a lo planteado por Hosotani y Imai-Matsumura (2011) y Prosen et. al. (2011), los cuales concluyen que la emoción negativa que más experimentan los docentes es el enojo.

El enojo, rabia y cólera que sienten se debe a varios factores, uno de ellos es que a pesar del esfuerzo que ponen en el trabajo con el alumno con IEP, este no logra los objetivos llevándolos a que se cuestionen si están haciendo lo correcto:

“Porque me genera cólera, bueno a mí me genera cólera, me siento decepcionada de mí misma, porque claro, yo digo “no pues si esto estaba todo calzado bien, ¿por qué no funcionó?” ¿no? O “debí hacer bajado” O no bajado, no bajado, porque no es bajado.” (María)

En la misma línea, otro de los motivos que genera cólera en los docentes es cuando no reciben el apoyo por parte de los padres del estudiante IEP. Para ellos, este es fundamental para el trabajo con sus hijos. Además de experimentar cólera también manifiestan frustración y pena:

“...más que la frustración de que el chico vaya a repetir era la frustración de, esa mamá no merece ser mamá, o sea ¿qué le pasa? La mamá ya había tirado la toalla, entonces esas cosas te hacen sentir...qué pena, o sea, qué rabia con la mamá, y pobre chico, nosotros era...pobrecito. Ohh mi primer chico que repite, yo decía “no puede ser, no lo pude ayudar” pero qué cólera la mamá, entonces más que nada era cólera por la mamá ¿no?” (Daniela)

Igualmente, el tercer factor que genera en los docentes el sentimiento de cólera es cuando los alumnos con IEP son molestados y excluidos ya que los otros niños no son conscientes generando tanto cólera como pena y frustración en los docentes:

“En algunos momentos me puede fastidiar y me duele que la molesten, digamos no, o que le puedan decir cosas, porque yo sé que a ella también, por más de que quizás no entienda todo lo que le están diciendo, también la pueden hacer sentir mal ¿no? Entonces es un poco a veces difícil cómo manejar esta

situación para que todos los alumnos aprendan a respetar las diferencias (...) Cólera, cólera y frustración, digamos ¿no? Porque no se están dando cuenta de las limitaciones de la otra persona ¿no?” (Susana)

“...si tiene alguna pregunta y tu dijiste que no pueden hacer preguntas y a él sí le contestas, la sensación en los demás también tiene un impacto, y finalmente en ti, porque todo te rebota a ti ¿no? o sea, es decir “bueno y ahora sí pues”, no puedes estar explicando permanentemente, y por más que los chicos tengan una comprensión de la situación de su compañero, también se ven afectados” (María)

Por otro lado, otra de las emociones experimentadas por los docentes es la ansiedad, angustia y preocupación de que todo salga bien, de qué hacer en el trabajo con el alumno IEP, de que el alumno sea aceptado y del aspecto emocional del mismo:

“Al principio ansiedad ¿no? O sea, un poco ansiosa de que las cosas ocurran ¿no? ¿De que salgan bien, sobre todo, de que sea aceptado no? (...) Yo soy ansiosa, y cómo se manifiesta en mí, cómo te digo, no sé, me pongo a buscar un dulce para comérmelo y tranquilizarme” (Gladys)

Una de las docentes, Martina, explica que se siente decepcionada cuando los estudiantes no valoran su trabajo, esto tiene un impacto directo en la motivación de su trabajo:

“Un poco fastidiada porque a veces uno viene con la mejor intención y con las mejores ganas y cuando a veces tú ves que estás tratando de hacer lo mejor y ves a niños que es como que no le importa tu trabajo, entonces te sientes como que defraudada.” (Martina)

En cuanto al estrés, la docencia es considerada como una de las profesiones más estresantes llevando a un mayor riesgo laboral (Carton y Frucart, 2014; Hué, 2012; Jennings et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017). Cuando a una clase regular se suman estudiantes con necesidades educativas especiales, el nivel de estrés aumenta (Brackenreed, 2011). En los testimonios de los docentes se refleja el estrés con énfasis en la presión que implica todo el trabajo con el IEP ya que este es un trabajo adicional donde tienen que acompañar constantemente al estudiante, hacer diferenciaciones, personalizaciones, programaciones y buscar herramientas en un aula con más de 24 estudiantes diversos; coincidiendo con lo planteado por Boujut et al. (2016). Esto se les dificulta sobre todo cuando dictan en varios salones y la cantidad de estudiantes con IEP en un mismo salón no es equitativa haciéndolos sentir no solo estrés, sino que también frustración.

“...pedimos que, no es no tener un IEP, sino que los IEPs sean equitativos por las secciones, porque luego tener tantos IEPs, entonces ya tú sola como profesora no vas a cumplir el trabajo esperado para cada uno y como profesora te vas a frustrar porque, ni el alumno talentoso puedes estar con él, ni el alumno promedio, ni el bajo, ni el...o sea ese es un trabajo mediocre que vas a hacer” (Daniela)

Al mismo tiempo, alegan que el trabajo es muy fuerte, que les falta tiempo para lograr todo el trabajo que demanda un estudiante IEP, para poder dar más de sí. Consideran que tienen mucha presión y argumentan no poder más, sobretodo no poder manejar el estrés y frustración del trabajo más la presión de su vida personal:

“... el tiempo ¿no? Tenía que tomarme el tiempo de ver y de diseñar evaluaciones o herramientas para cada chico individualmente. (...) ¿Qué hago para dividir ese tiempo? Trato de no volverme loca. (...) a veces el tiempo sí nos frustra a todas las profesoras, tú le preguntas a cualquier profesora, sea IEP o no, el tiempo es el que nos gustaría para ser más creativas, de ver diferentes maneras de llegar a este alumno ¿no?” (Daniela)

“Estrés ¿no? estrés, o sea, claro, sí, te estresa, siento que el ritmo dentro del aula es muy rápido, o sea no tienes un momento ni para almorzar, o sea en general el ritmo es rápido, entonces sí, no hay un momento de descanso en el día, entonces sí es estresante, o sea, vas muy acelerada (...) ¿Cómo sé que estoy estresada? Porque voy a mil por hora, ¿ya? voy mil por hora, mis pensamientos van más rápido que yo, no me gusta, no me gusta para nada que se me acumule como que, pequeñas cosas para llevarme a la casa, eso yo, eso sí, no, o sea lo máximo que he llevado a mi casa es investigar, estoy totalmente en contra de llevarme cosas a mi casa ¿no?” (Pamela)

Ah claro, lo que pasa es que, te repito, es un desgaste, (...) si hay 24 niños en el salón tienes que pensar en 23 cosas diferentes dentro de la norma y una cosa totalmente diferente al niño de IEP, entonces tienes que atender a todos y a la vez atender a...yo siento que mucho más, y mucho mayor acompañamiento al niño con IEP entonces mientras que tú estás con el niño con IEP trabajando, también hay otros 20 chicos que demandan de ti, y a veces te faltan como que manos o voz para estar con todos a la vez, y a la vez con el IEP, entonces hay momentos que sí me siento cansada.” (Martina)

“Eso, como te dije anteriormente, es frustrante ¿no? porque humanamente tú no puedes hacer más, o sea no te puedes...no eres un pulpo, eres un ser humano simplemente, no eres un robot, no eres una máquina, entonces no puedes plantear tantas soluciones con 5 o 6 alumnos IEP en una clase de 25, entonces es imposible ¿no?” (Ingrid)

“como que al principio es “¡Por favor paren todo un ratito!” Es como que ganas de pausar, sí, como que con ganas de poner pausa” (Karina)

De igual manera, consideran que existe una falta de apoyo, de planificación, de seguimiento y de información por lo que sugieren tener un espacio para conversar sobre los casos con IEP e intercambiar información:

“...porque son varios los chicos que tienen alguna necesidad donde yo me tengo que estar acercando para ayudarlos, entonces a veces yo estoy con uno que está necesitando más apoyo en ese momento y no llego a abarcar a los otros que también están necesitando y los estoy dejando un poco de lado.”

(Sofía)

“Creo que podría haber más, creo que podría haber un seguimiento más cercano. (...) no sé pues, una reunión semanal o quincenal de programación para el alumno con IEP” (Karina)

“Como te comentaba hace un rato, desde mi punto de vista, creo que una hora, o sea un tiempo, (...) donde tratar los casos, o conversar sobre ellos. Yo creo que desde el momento que tú ya conversas de estos termina siendo como una especie de catarsis primero, para el maestro ¿no? porque hay situaciones y situaciones, y por otro lado (...)que podría tener una reunión así de una hora especial, no sé qué, en donde todos los profesores que trabajan con estos casos tuvieran es que podemos compartir algunas características o situaciones en común que sean en ciertos cursos, o a ciertas horas del día, dependiendo mucho, algunos chicos toman una medicación, y eso también, ese dato es importantísimo, si tienes la clase antes o después de ¿no?” (María)

Es por ello que los docentes experimentan un desgaste emocional al trabajar con los alumnos IEP contribuyendo a la aparición del síndrome de burnout. Esto se evidencia en varios de los testimonios expuestos, el síndrome es un estado de agotamiento físico y psicológico el cual aparece de manera progresiva caracterizándose por el cansancio emocional que resulta de un agotamiento

mental y emocional de situaciones emocionalmente demandantes como lo es enseñar (Boujut et al, 2016; Currid, 2008; Frenzel et al., 2016; Gray et al., 2017).

“Obviamente es un poco más desgastante ¿no? Y agotador, porque es un trabajo adicional al dictado normal de clases ¿no? demanda acompañamiento en el día a día, ¿no? No es suficiente a veces hacer una diferenciación, sino sentarte con esta persona en el día a día, acompañarlo un poquito más, darle explicaciones necesarias, ¿no? Y muchas veces si es que no se ha diferenciado alguna hoja de trabajo asegurarme de que ella está siguiendo la clase de alguna manera, y si no la está siguiendo cómo explicárselo en ese momento para que lo pueda entender ¿no? Es desgastante ¿no?” (Susana).

“había unos casos recontra fuertes, y yo ahí sí fue que me quebré, ese año es el que yo hice el coaching, porque había un caso que fue, que también retiraron a ese niño del colegio, que fue muy muy fuerte y yo dije: no puedo más, o sea, o no puedo...” (Sofía).

b. Impacto en la vida personal del docente

El trabajo con el estudiante con IEP no solo tiene un impacto emocional en el horario laboral del docente, sino que este tiene una repercusión emocional en la vida personal del mismo. En las transmisiones orales, los participantes refieren sentir un desgaste tanto emocional como físico, el cual tiene una repercusión en su vida personal. Incluso algunos hablan de dolores corporales y el sentirse preocupados, estresados, ansiosos pensando constantemente en el alumno y en el trabajo en su vida fuera del colegio:

“Me dolía el cuerpo, me dolía el cuerpo terrible, tenía dolores de cabeza, me llegaba a contracturar por el estrés, por sentir de que no podía (...) Todo el cuerpo me dolía, o sea llegaba un momento que yo hacía así y era: ¡Au! Porque sentía unos hincos en la espalda. (...) Totalmente frustrada pues, los dolores en el cuerpo eran fuertísimos fuertísimos, ¡había días que no me podía

ni parar! O no podía dormir, me echaba y así todo el rato pensaba: no sí esta no sé qué, esta le hizo esto a la otra, no sé qué, era, esa fue, creo que ha sido mi peor peor año” (Sofía)

“... en la casa era estar investiga, investiga, investiga, investiga, el caso de cada uno, ver cómo llegar, decir que sí lo puede hacer, revisar sus cosas cincuenta veces para ver si te puedo dar más, o sea una cosa mucho más fuerte, e incluso cuando tenía la impotencia llorar y llorar, y no sabía qué hacer, a veces incluso no podía dormir.” (Liliana)

“o sea yo siento acá se trabaja muchísimo más, y el desgaste es notorio, o sea tu empiezas, llega el verano, ya, regresas después de vacaciones toda linda y terminas así toda hecha un monstruo porque realmente el estrés es muy grande, y te lo acabo de mencionar ¿no? se manifiesta en lo físico, en mi caso las contracturas” (Ingrid)

En la misma línea, argumentan que el trabajo con el IEP implica utilizar su tiempo personal en investigar, ya que la demanda del trabajo con estos niños es fuerte:

“O sea en mi vida, o sea en el tiempo ¿no? o sea si yo me siento en mi casa a investigar en la computadora, obviamente estoy quitando tiempo con mis hijos, con mi familia, para hacer algo por mí misma ¿no? o sea sí, definitivamente” (Pamela)

Lo mencionado guarda relación con lo planteado por Huppert (2009), pues él afirma que cuando las emociones negativas son extremas o de larga duración van a tener un impacto en el funcionamiento adecuado de su vida diaria. Asimismo, se relaciona con lo expuesto por Chen en el 2016, el cuál argumenta en su investigación, que muchos de los docentes experimentan emociones negativas cuando perciben una falta de equilibrio en sus vidas personales.

De manera contraria, el trabajo con el estudiante IEP genera un impacto positivo en su vida personal llevando a que los docentes sean conscientes de la diversidad, pues están sensibilizados a las diferencias y todo lo que ello implica.

“Mira, al estar en este colegio yo me he vuelto más consciente de otros lugares (...) yo salgo del colegio me fijo más en que no hay rampas en la vereda, en que de repente no hay facilidades en los baños, y pienso mucho más en personas que puedan tener cierta discapacidad, que realmente nuestro país no está, no está habilitado para gente con discapacidad, no está habilitado...”

(Sofía)

“Y a veces uno va identificando, y a nivel familiar también porque a veces hay situaciones familiares en las que dicen “mi hijo tiene dificultades y no aprende”, “ay no sé mi hijo es bruto” y dices no, o sea no es eso, y es porque no todos son hábiles en todas las materias, tienen habilidades diferentes, entonces definitivamente uno lo extrapola a situaciones cotidianas (...) el cambio más fuerte y más positivo que ha habido en mí es la parte sensible, volverme sensible, mirar con otros ojos a cada niño y nunca criticarlos, o catalogarlos, o decirle...o sea, no decir que un niño es más o menos simplemente que son diferentes ¿no? Eso es el mayor impacto que ha tenido en mi vida, hasta en mis mismos hijos.” (Martina)

Igualmente, este impacto positivo también está relacionado a la satisfacción que los docentes refieren experimentar al ver resultados positivos y sentir que los alumnos están aprendiendo, sobre todo alumnos con IEP. Más allá de ser solo una emoción positiva de satisfacción, el trabajo, tiene un impacto en la vida personal del docente en cuanto a su realización profesional. Aquello se ve reflejado en los testimonios de los docentes:

“... cuando salgo de acá de dictar clases con el niño inclusivo que pueda tener, me voy tranquila ¿no? Me voy tranquila porque tengo mi conciencia que he trabajado bien, y he trabajado como he debido y que la niña ha aprendido” (Gladys)

“yo creo que siempre terminas sintiéndote bien porque cuando haces lo que tienes que hacer, haces lo que se espera de ti, y sientes que lo haces bien y ves resultados favorables, ayudar a alguien más allá de lo que estás ayudando, o sea ya como educadores creo que nos sentimos bien porque es una labor importantísima la que hacemos, entonces sí, y ya cuando estás ayudando a alguien que encima sabes que requiere más ayuda que otra persona, creo que la satisfacción es grande.” (Karina)

c. Desafíos

En relación a los desafíos, a partir de los testimonios de los docentes, se deduce que el trabajo con un alumno IEP es un reto, en el sentido que cada uno de ellos es diferente, necesitan formas individualizadas de abordaje y de llegar a ellos:

“¿Cómo es trabajar con IEP? En primer lugar, sí es un reto porque me han tocado a veces, en años pasados, tener tres o cuatro IEPs dentro de un grado de un salón, y cada uno era diferente, entonces el reto era ver a cada uno en forma individual más el promedio o los chicos que sobresalen también, entonces sí, bastante, era un reto total ¿no?” (Daniela)

Aquello coincide con Stoesz et. al. (2016), pues ellos afirman que los estudiantes con alguna necesidad educativa especial necesitan un constante soporte, esto implica desafíos en los docentes. De igual manera, Boujut et. al. (2016) explican que los docentes que trabajan con esta población no perciben sus experiencias como una amenaza sino como un desafío. La muestra, considera este reto como una motivación para poder trabajar con el alumno con IEP, resaltando que este va cambiando cada año, causando en ellos una superación personal y profesional:

“Pero en términos generales me siento contenta ¿no? Cada año son retos distintos, totalmente distintos ¿no? Porque, claro, ahora tengo este tema de aprendizaje ¿no? Y emocional, he tenido también el tema conductual, pero siempre llegan de todos tipos ¿no? Entonces sí es, el yo aprender el problema que tiene el chico y el chico también a sacarlo adelante.” (Pamela)

“Bueno, es un reto ¿no? Y los retos, por lo menos para mí, son lo que me motiva a hacer cosas ¿no?” (Christian)

“Porque siempre hay algo que aprender de las situaciones y siempre, yo siempre he tomado el reto, nunca le he huido al reto, y si tengo algo nuevo por hacer en esta línea, te aseguro que lo voy a hacer, soy...yo puedo con todo, ese ha sido siempre una de mis máximas ¿no?” (Carlos)

d. Expectativas

Las expectativas que puede tener un docente hacia sus alumnos con IEP tienen una influencia directa en su experiencia emocional al trabajar con ellos. Boujut et. al. (2016) y Hué (2012) afirman que la discrepancia entre las expectativas de los docentes hacia los alumnos y la realidad tiene un efecto directo en las emociones. En los testimonios de los docentes, se evidencia que efectivamente las expectativas tienen un impacto en su experiencia emocional. En general están dirigidas a la superación del alumno, mostrando una preocupación por sacarlos adelante, por su aprendizaje, obteniendo lo mejor de ellos e intentando que se integren al grupo:

“...que se sienta parte del grupo y que sienta que a su nivel está logrando los objetivos ¿no? Que está aprendiendo algo nuevo, que está logrando cosas, y que se sienta bien con lo que está haciendo ¿no?” (Susana)

“...quieres que salga adelante y haces todo lo posible entonces inviertes todo tu tiempo, todo lo que puedes para que este chico pues despunte un poco y esté al nivel.” (Daniela)

e. Relación emocional con el alumno IEP

En base a los testimonios de los profesores se deduce que es fundamental tener una conexión con el alumno con IEP, una relación basada en la confianza, compromiso y comunicación, la cual va a ser favorable para ambos influyendo en la experiencia emocional del docente.

“...yo creo que al momento de valorarlo y tenerle cariño como que él ya te comienza a respetar más ¿no?” (Pamela)

f. Estrategias

Uno de los temas que emerge espontáneamente y reiteradas veces en los testimonios de los docentes fue el de las estrategias que utilizan para trabajar dentro del aula con el alumno con IEP. Explican desde estrategias académicas para lograr la diferenciación, la búsqueda de información, el apoyo de otros estudiantes, así como el interés genuino porque el estudiantes con IEP aprenda:

“Lo que busco con estos chicos de IEP es tratar de darles situaciones más reales, más contextualizadas, no tan abstractas o algo que no lo pueden aplicar, y eso creo que funciona porque es el día a día ¿no? (...) buscar situaciones en las que sean motivadoras para el niño porque la idea es que no se frustre, no se bloquee, entonces busco, empiezo a indagar ya en bibliografía o en google, buscando información acerca de qué tipo de ejercicios o situaciones le puedo dar a estos niños ¿no?” (Martina)

“En tercer grado, cuando me subieron, teníamos a esta niña que no podía ver, entró por primera vez, y era aprender el Braille, era aprender el

ábaco, traía su máquina de escribir, tenía que yo dictar para que ella escribiera y para los más chicos escribía en la pizarra, entonces los chicos sí ayudaron un montón, estaban sorprendidos de cómo ella podía leer, era...su mamá le traducía los libros en inglés en braille, entonces ella venía con su fajo de libros enormes ¿no? Y ella leía igual que todos, fue una experiencia también muy enriquecedora” (Daniela)

Es evidente que los docentes están aplicando estrategias adaptadas a la diversidad coincidiendo con el DIGEBE y MINEDU (2010) como con Muntaner (2010) quienes argumentan que este tipo de estrategias aumenta la capacidad de dar una respuesta efectiva a la diversidad potenciando las cualidades de todos los estudiantes.

De la misma manera se puede inferir por las diferentes acciones que los docentes no solo quieren el éxito académico del alumno sino su éxito personal y emocional; esto lo hacen a través de la motivación, la comprensión, el seguimiento constante al alumno y el reforzamiento de sus logros:

“...lo que yo trabajo siempre en clase es el felicitar por el proceso que hacen, o sea, ellos trabajan mucho en clase y yo no soy de sentarme y esperar, siempre estoy con ellos viendo el camino que ellos van, felicitándoles (...) y trato de estar siempre feliz con ellos.” (Martina)

“como a todos...entonces lo primero que quiero hacer es saber cómo están de ánimo ese día ¿no? y los miro, los observo, luego trato de hablar con ellos, acercarme para hacerles cualquier pregunta, y según el tono de voz y eso, uno puede hacer el contacto en ese momento o esperar a que se calmen por las situaciones que experimentan ¿no?” (María)

Categoría 3: Recursos del docente para trabajar con estudiantes dentro del IEP

Huppert (2009) concluye que cuando existe una gran carga de emociones negativas sobre todo por un largo periodo, va a interferir con el funcionamiento adecuado en la vida diaria. A pesar de ello, no todos los docentes llegan a sentirse de esa manera, pues muchos tienen lo que se conoce como resiliencia, esta es la capacidad de los profesores para prosperar y superar los factores estresantes ambientales, así como también las dificultades personales (Kitching et al. 2009). Para lograr la resiliencia van a intervenir factores individuales (Beltam et al. 2011) por lo que la tercera categoría analiza los **“Recursos del docente para trabajar con estudiantes dentro del IEP”** esta incluye las siguientes subcategorías: habilidades blandas del docente, la capacitación, su experiencia adquirida y el manejo de emociones.

a. Habilidades Blandas

Los docentes le atribuyen importancia a una amplia variedad de habilidades blandas para el trabajo con el alumno dentro del programa IEP; entre ellas destacan la empatía, la paciencia, la mentalidad abierta, la perseverancia, la capacidad de escucha, la honestidad, entre otras:

“Ya un poco que he aprendido a ver sus reacciones, hay cosas que, si fuese una persona normal, si lo dijera me dolería, me llamaría la atención, pero es su forma de ser entonces hay que entender un poco eso y llevarla ¿no? ...saber escucharla, tener paciencia, tolerancia, y saber acompañarla más o menos al nivel que necesita que la acompañemos ¿no?” (Susana)

“... tienes que ser súper empático, tienes que tener compromiso, tienes entusiasmo con él, también mucho respeto para ver cómo él se siente ¿no? Para ir explicándole las cosas, para que él se sienta bien consigo mismo. Mucha mentalidad abierta la profesora tiene que tener con el alumno también, creatividad...” (Daniela)

Un amplio repertorio y manejo de ellas va a tener una influencia directa en la experiencia emocional del docente, ya que al tener más habilidades blandas les permiten comprender mejor los casos de alumnos con IEP, experimentando emociones positivas al trabajar con ellos.

b. Capacitación

Otro factor trascendental que influye en la experiencia emocional del docente al trabajar con el alumno de IEP es la falta de capacitación de los docentes para trabajar con esta población. Los docentes afirman no haber recibido una capacitación adecuada por parte del colegio:

“...yo siento muchas veces que es criterio, que muchas de las cosas que yo hago, porque yo no soy especialista en niños con IEP, sino la vida me ha llevado a ver chicos con IEP, entonces a veces yo dudo si lo que hago es correcto o si de repente quizás yo lo podría ayudar más, o de alguna otra forma que quizás no lo veo porque no tengo esta especialización” (Sofía)

“No, no he recibido capacitación acá, solamente sé que hay chicos con dificultades, pero no” (Martina)

Lo expresado por los docentes concuerda con Rotter (2014) y Stebing (2016) en el sentido que los IEP son un tema de suma novedad para los docentes afirmando tener poca experiencia para trabajar con ellos. Muchas veces no saben cómo incluir de manera satisfactoria a estos estudiantes en el aula.

Dada esta situación, los docentes se ven en la necesidad de acudir a capacitaciones por su propia voluntad. Otros han recibido capacitaciones en sus trabajos anteriores o por sus experiencias pasadas:

“Creo que allá en el otro trabajo, que me ayudó mucho aquí, es el hecho de que las capacitaciones eran constantes (...) todo lo que yo sé es del colegio anterior.” (Martina)

“...por mi propio interés yo llevé un curso de neuro-pedagogía hace un par de años, entonces todos los trabajos prácticos que nos llevaban a descubrir cómo funciona el cerebro...” (María)

Solo una de las docentes, Daniela, afirma haber recibido capacitación para un caso específico, de una alumna invidente:

“...tuvimos en febrero la capacitación de cómo leer braille, porque sus trabajos eran en braille, teníamos que leer en braille (...) Entonces hemos recibido capacitación de braille, del ábaco, hemos hecho actividades de hasta qué siente, ponerse en los zapatos de ella, de no ver ¿no?” (Daniela)

La gran mayoría reclama la necesidad de que existan capacitaciones impartidas por la institución educativa para poder trabajar de manera efectiva con esta población:

“Pero específicamente, vas a encontrar profesores que saben y que no, entonces sí creo que el colegio tendría que dirigirse más hacia hacer cosas que nadie pueda decir “yo no siento que esté capacitada” o que nadie pueda decir “yo siento que me falta información”, si eso pasa, entonces el colegio, como somos un colegio que ofrece esto, sí tenemos que...sí el colegio se tiene que asegurar que todo el mundo maneje, maneje, maneje bien cómo hacer un IEP.” (Karina)

Gray et. al. (2017) armoniza con el reclamo de la necesidad de una formación para el trabajo con esta población pues afirma que el poder trabajar con inclusión

implica que los docentes deben tener un conocimiento especializado y confianza en su trabajo.

c. Experiencia Adquirida

En cuanto a las emociones positivas se evidencia en los relatos de los docentes que suelen sentirse satisfechos y felices en cuanto al trabajo con el alumno con IEP, sobre todo cuando estos logran los objetivos planteados. Aquello coincide con lo planteado por Hosotani y Imai-Matsumura (2011) en donde argumentan que la alegría es la emoción positiva más experimentada por los docentes. Asimismo, Hué (2012) enfatiza el hecho de ser docente es una de las profesiones que genera más satisfacción.

A través de la experiencia adquirida por el tiempo como docente trabajando con niños con IEP se puede evidenciar que las dificultades tanto personales como profesionales; internas como externas, se van diluyendo para dar lugar a una experiencia más integral, tranquila, con herramientas y estrategias para tener un trabajo más satisfactorio. Aquello se ve reflejado en los testimonios de los participantes:

“Ahora ya sé de frente qué tengo que hacer, lo que tengo que planear, lo que tengo que hablar, lo que le tengo que explicar, lo que les tengo que decir a todos, y todos me entienden perfectamente bien, entonces todo está en calma y nadie fastidia a nadie, ¿no? O sea, ya eso yo creo que lo adquirí sola, ¿no? Por la experiencia, entonces me siento feliz, en verdad vengo feliz.” (Gladys)

“Creo que es algo que se va aprendiendo a través de los años ¿no? Que simplemente, bueno, efectivamente no puedes llegar a todos, y con que haya unos cuantos a los cuales sí ha llegado ese aprendizaje sentirse satisfecho con eso ¿no? Es un logro ya de por sí” (Christian)

“(…) la directora general del colegio me dijo que la mejor maestría que podría hacer en trabajo con IEP era trabajar acá a este colegio unos tres, cuatro años, con eso ya te graduabas, ya tenías maestría, y la verdad que sí ah”

(Carlos)

d. Manejo de emociones

A partir de los testimonios de los profesores es evidente que existe una gran carga emocional; por lo que ellos tienen distintas maneras de manejar dichas emociones. Por un lado, comentan que al sentir una emoción negativa suelen pedir ayuda, coincidiendo con lo planteado por Forlin et. al. (2008), ya sea a un familiar o a un miembro de la institución educativa con el objetivo de ser escuchados:

“Bueno, nada, simplemente ventilarlo por un lado ¿no? Ya sea conversando con mi esposa, que es psicóloga ¿no? Para ver qué había fallado ¿no? Para tratar de mejorar o tratar de hacerlo de una manera distinta para ver si me funcionase, o acá con la dirección del colegio, con alguna psicóloga del colegio, ¿no?” (Charlie)

Sofía incluso busca un coach para que la ayude con el manejo de las emociones:

“yo he llevado un taller de coaching, y a mí el taller de coaching me sirvió muchísimo. Antes sí, antes sufría más, ahora ya no tanto, ahora ya no ya, ahora ya aprendí creo a separar un poco más, antes creo que lo tenía un poquito más mezclado y yo sufría con ellos. Ahora ya no (...) A raíz del coaching, y también cuando estuve mal de la pierna, que han sido dos breaks fuertes para mí, yo dije: no, primero soy yo, y tengo mi vida personal y me quiero desarrollar en cosas de mí (...) Más tranquila, muchísimo más tranquila. Esos dolores de cuerpo que tenía ya no los he vuelto a tener” (Sofía)

Aquellos que no buscan este tipo de ayuda suelen realizar distintas actividades recreativas:

“Sí, bueno y también la parte de dedicarte a otras cosas de hacer, o sea es salud mental, física, espiritual, social, es todo un conjunto ¿no? Entonces yo corro, nado, todos los días hago algo, que es pues te libera un poco, como bien, y separo algún momento y ¿qué hacemos las profesoras? Es...una vez al mes, aunque sea o en el bimestre es un karaoke” (Daniela)

Por otro lado, no todos los docentes utilizan esas estrategias para el manejo de emociones. Argumentan que ante el sentir de una emoción negativa optan por no expresarla frente a los alumnos; lo cual al hacerlo reiteradamente podría incrementar el estrés en ellos. Esto discrepa con los hallazgos de Hosotani y Imai-Matsumura (2011) los cuales encontraron que más de la mitad de sus participantes, mostraron su enojo ante los alumnos.

Otros al haber estado trabajando por un tiempo prolongado con la carga emocional han llegado a sentir resignación para poder lidiar con lo que sienten. Refieren que cuando llegan a sentirse así piensan que han hecho todo lo que pueden y no se puede hacer más, no se puede llegar a todos.

“...entonces si antes estaba medio ansiosa, o asustada de que ay, que no, ya eso, mira, hacemos el colegio lo que puede, en la reunión se les dice a los papás “mira, vamos a hacer esto” y si los papás no hacen, ya ni me frustro ni estoy ansiosa de que este chico no sale adelante (...) ya he aprendido a lo largo de los años a no cargarme yo con eso y decir “no se puede con todo” (Daniela)

Categoría 4: Actitud

La cuarta y también última categoría analizada es acerca de la **“Actitud”** la cual incluye la actitud del alumno con IEP como la actitud del docente hacia el alumno con IEP.

a. Del alumno con IEP

La actitud del alumno con IEP influye en la experiencia emocional del docente ya que por un lado muchos de los alumnos no aceptan material diferenciado dificultando la labor del docente y otros tienen un autoestigma utilizándolo para no asumir su responsabilidad:

“...el mecanismo de defensa que tienen, que se cierran a no querer, no sé si es que no pueden o que ya tienen una barrera como que se han quedado con este estigma de que yo soy así y no voy a dar más, entonces romper ese paradigma en la que tú no puedes es lo que más me ha costado ¿no? (...) chicos que sí dicen “no puedo, yo soy tonto, yo no aprendo” y romper esa pared, esa muralla que se ponen me ha costado horrores.” (Martina)

De manera contraria resaltan que algunos alumnos con IEP, a pesar de tener una limitación reconocida por ellos mismos, utilizan el estudio con una muy buena actitud para superarse cada día más, influyendo en las emociones del docente

“Bueno, teníamos a una alumna invidente de nacimiento, pero con mucha voluntad de trabajo. Ella fue...siempre estuvo dentro de las cinco primeras de la promoción, tenía mucho empeño por el estudio y por superarse.” (Carlos)

b. Del docente hacia el alumno con IEP

La actitud del profesor hacia el alumno con IEP está estrechamente ligada a sus emociones; si la actitud es positiva, de comprensión, adaptándose al alumno, valorándolo, viendo el lado positivo, las emociones serán positivas. De lo contrario si la actitud del profesor está más centrada en cumplir sus objetivos puede llegar a no comprender al estudiante lo cual tiene una repercusión en su experiencia emocional:

“Entonces eso, creo que eso es lo que yo aprendí con él, que hay que valorar y resaltar las cosas positivas en vez de estar en lo negativo, en lo negativo, porque muchos profesores también están así ¿no? “Que es terrible”, “Que no presta atención”, y están muy enfocados en resaltar lo negativo ¿no?”
(Pamela)

“Es un reto conocerlos y poder tener la posibilidad de llegar a ellos y tú también ser una luz, de repente, en su vida de lo que en otros contextos nadie dio ni siquiera un voto ¿no?” (Liliana)

Tanto González-Gil et. al. (2016) como Stebing (2016) indican que la mayoría de los docentes en sus investigaciones presentan una actitud positiva hacia los alumnos, independientemente de sus características, lo cual guarda relación con los relatos orales de la muestra. En la misma línea, uno de los docentes, Martina, señala la importancia de la actitud positiva hacia al alumno ya que tiene un impacto directo en el mismo:

“pero siempre estoy en el plan de estar con ellos lo más feliz que pueda, o sea creo que una de las características que yo tengo es el que siempre estoy de buen humor (...) ellos me dicen que nunca me ven molesta ni triste, aunque uno a veces lo está pero como que esa es la parte que ellos tienen que ver de uno, que siempre tiene que uno estar feliz con ellos, la sonrisa creo que es lo que más le... siempre les saludo con la mayor alegría del mundo (...)Y el impacto, sí porque ha habido veces en las que yo he llegado un poco más seria o a veces he estado resfriadísima y no podía ni hablar, entonces ellos automáticamente preguntan “Miss ¿Qué te pasa” (...) entonces ya se dan cuenta los gestos que haces o como tú estás anímicamente y eso es un impacto para ellos, yo creo que eso sí” (Martina)

La actitud positiva de Martina, como bien dice, va a tener un impacto en los estudiantes, en primer lugar concordando con lo dicho por Şenay y Sari (2017) que es fundamental la actitud positiva del docente para poder integrar al alumno

de manera efectiva al aula; la armonía entre el profesor, el alumno y el programa educativo va a llevar a una educación de calidad facilitando el logro de los objetivos planteados. Asimismo, esto coincide con lo dicho por Poormahmood et. al. (2017) afirmando que la emoción del docente tiene un impacto en el bienestar y logro de los estudiantes.

Después de realizar este estudio con 12 docentes de educación primaria y secundaria de un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana, los cuales tienen actualmente a su cargo al menos un estudiante dentro del IEP, se pudo describir la experiencia emocional de los docentes al trabajar con estos estudiantes. Identificando las emociones que experimentan, las situaciones e interpretaciones que provocan dichas emociones y conociendo las consecuencias de las emociones en el docente.

Se encontró en las transmisiones orales de la muestra el hecho que no todos los docentes saben con precisión qué es el IEP, sin embargo, sí concuerdan que el enfoque del colegio es hacia la diversidad reconociendo las fortalezas, debilidades como diferentes formas de aprendizaje de los alumnos. Por más que afirman esto, están orientados al logro académico del estudiante, siendo el principal factor causante de las emociones tanto positivas como negativas.

El trabajo del docente con alumnos de IEP es muy demandante, con mucha presión, el cual requiere de un acompañamiento constante del alumno, una planificación y personalización del trabajo. Lo cual, sumado a la falta de capacitación, el no tener las herramientas necesarias, la falta de tiempo para dedicarle a los alumnos, la cantidad de estudiantes dentro del aula, causa diversas emociones negativas en los docentes. Esto además tiene un impacto en la vida del docente tanto emocional como física evidenciándose a través de dolores corporales, incluso se puede afirmar que muchos de ellos experimentan el síndrome de burnout.

La metodología del colegio les da libertad a los docentes, lo cual es valorado por ellos. Además, aprecian el hecho que haya un psicólogo por grado, facilitando su trabajo. Por más que existe un trabajo interdisciplinario de padres profesores, especialistas y psicólogos para trabajar con el estudiante IEP, muchas veces señalan que el apoyo del equipo interdisciplinario no es suficiente.

Los docentes piensan que podrían estar haciendo mucho más por el alumno, esto les genera una incertidumbre acerca de si están realizando satisfactoriamente su labor. Va más allá de una preocupación de los logros del alumno con IEP, pues el vínculo creado con él es estrecho en la mayoría de los casos, se preocupan por su bienestar emocional, por la relación con los otros alumnos, porque sean aceptados, por su futuro y si es que están llegando de una manera adecuada a él.

A pesar de las dificultades, los docentes siguen trabajando en el colegio con los alumnos de IEP pues consideran que su trabajo es un reto para la superación profesional y personal. Se sienten motivados y con vocación, tienen una conciencia más real de la diversidad dentro y fuera del colegio, pues están más sensibilizados.

Estos hallazgos confirman la relevancia del tema puesto que denotan cual es el impacto emocional en los docentes que trabajan con alumnos con IEP permitiendo conocer de manera única la vivencia experimentada por cada uno los docentes. Esto es fundamental puesto que los docentes tienen un papel formativo en el desarrollo del estudiante (Gray et al., 2017).

El estudio presenta ciertas limitaciones, una de ellas radica en que los resultados no podrán ser generalizados ya que se utilizó un muestreo no probabilístico. Asimismo, no es generalizable debido a que la población objetiva se enfoca en un centro educativo dentro de una localidad específica. De igual manera, ya que el colegio en donde se realizará la investigación es uno de los pocos del Perú con un programa de educación individualizada, los resultados no podrán ser transferibles a todo el contexto peruano. Sin embargo, el objetivo de la investigación se enfoca en profundizar el fenómeno y no en generalizar los resultados por lo mismo que se opta por un enfoque cualitativo.

Asimismo, durante la recolección de información hubo ciertas dificultades donde las entrevistas se realizaban en un periodo de clases por lo que muchas veces se tenía que cortar a la mitad y continuar después perdiendo la ilación. De igual manera al hablar de un tema sensible, como las emociones, se observó una resistencia al inicio de las entrevistas, donde se les dificultó a los docentes comenzar a hablar de sus emociones sobre todo de las emociones negativas, donde

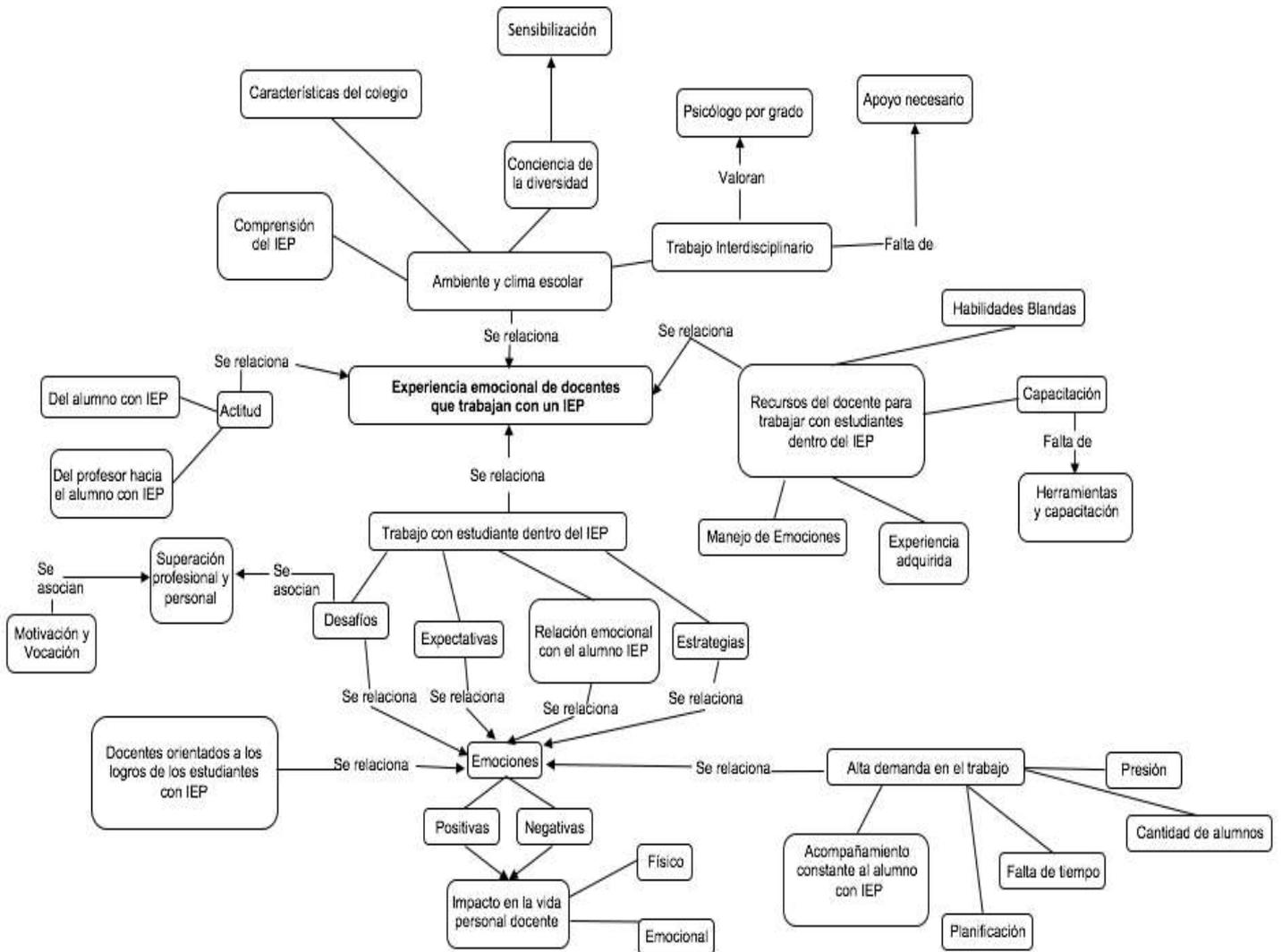
evitaban el tema respondiendo la pregunta con otra repregunta. En la mayoría de casos fue al finalizar las entrevistas cuando lograron comunicar sus emociones.

Por otro lado, se podría estar presentando lo que se conoce como deseabilidad social, entendiéndose como la inclinación de las personas a responder a partir de estereotipos que están valorados y aceptados por la sociedad (Matesanz, 1997). Esto podría deberse a que los docentes pueden sentirse que se está evaluando su desempeño o querer responder de la manera deseada ya que están representando al centro en donde están ejerciendo. Aquello podría estar afectando la interpretación de los resultados de la investigación.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos se realizó una red de relaciones acerca de la experiencia emocional de docentes que trabajan con un IEP, la cual se muestra a continuación.

Figura 5.1

Red de relaciones de la experiencia emocional de docentes que trabajan con un programa IEP



CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación, las cuales se aplican solo a los docentes que trabajan actualmente con un IEP en un colegio con atención a la diversidad de Lima Metropolitana:

- El ambiente y clima escolar influyen en la experiencia emocional del docente. Por un lado, el que exista una metodología que les permita una mayor libertad de acción causa en ellos emociones positivas. Por otro lado, la falta de capacitación sobre el trabajo con alumnos dentro del IEP les genera emociones negativas. Esto se debe a que el docente no se siente preparado, no tiene los conocimientos ni herramientas para poder trabajar con el estudiante, inclusive algunos no saben con precisión qué es el programa IEP.
- El trabajo del docente con alumnos con IEP es altamente demandante, implica una diferenciación, acompañamiento constante, planificación y programación permanente. La carga se ve aumentada ya que de por sí existen 24 alumnos diversos además de uno o más de los alumnos con un IEP dentro del salón. La distribución de IEP por aula no suele ser equitativa y se agrava con la polidocencia, generando un nivel elevado de emociones negativas como frustración y estrés.
- La muestra entrevistada argumenta que dada la carga laboral y el impacto que tiene en su vida, necesitan un espacio para conversar sobre los casos con IEP e intercambiar información.
- Los docentes consideran fundamental el trabajo interdisciplinario de padres, profesores, psicólogos y especialistas para el trabajo con el estudiante con IEP. Explican que cuando no existe un compromiso de una de las partes, sobre todo de los padres, el alumno se ve perjudicado, esto es uno de los factores que genera en los docentes emociones negativas.
- La relación emocional basada en confianza y comunicación del docente con el alumno con IEP es considerada fundamental por los docentes para poder trabajar con el alumno, ya que va a favorecer este trabajo teniendo una repercusión en la experiencia emocional del docente.

- La actitud del estudiante con IEP muchas veces repercute en la experiencia emocional del docente, ya que le genera emociones negativas cuando el estudiante no acepta las diferenciaciones o cuando se autoestigmatiza utilizando sus características como una defensa para no realizar las diversas asignaciones. No obstante, cuando el estudiante que tiene necesidades educativas especiales se esfuerza, repercute positivamente en los docentes a pesar de que muchas veces el estudiante no llegue a alcanzar las metas propuestas.
- Existe una preocupación acerca del futuro del programa ya que no va a haber una continuidad del mismo cuando el alumno egrese.
- Cuando los compañeros del estudiante con IEP no respetan las diferencias, lo molestan y lo excluyen, esto hace que haya un impacto negativo en la experiencia emocional del docente.
- La muestra después de haber trabajado con estudiantes con IEP es consciente de que un aula es heterogénea, donde todos los estudiantes tienen fortalezas y debilidades, reconociendo que cada individuo tiene una forma individual de aprender. Sin embargo, tanto sus emociones positivas como negativas se guían principalmente por el logro de los objetivos de los estudiantes con IEP.
- Un tema de sumo interés, el cual emerge espontánea y reiteradas veces son las estrategias para trabajar con el alumno IEP, demostrando la importancia para ellos de tener estrategias académicas eficaces con el objetivo de que el alumno realmente aprenda. Esto causa un impacto positivo en su experiencia emocional, al sentir una satisfacción profesional.
- Las emociones negativas priman sobre las positivas. Dentro de las positivas destacan la satisfacción y alegría. Mientras que, en las negativas, la frustración, estrés, pena y tristeza.
- El trabajo con el estudiante IEP es visto no como una amenaza sino como un desafío contribuyendo a la motivación de trabajar con estos alumnos a pesar de las emociones negativas que pueden llegar a experimentar. Estos docentes refieren tener la vocación de educadores llevándolos a tener una satisfacción profesional.
- Se evidencia que hay un impacto en la vida personal del docente, tanto positivo como negativo al trabajar con estudiantes con IEP. La satisfacción que experimentan por haber realizado sus expectativas y logros se ven reflejados en un sentimiento de realización personal y profesional. Por el contrario, el impacto será negativo cuando

la demanda es tan fuerte que tiene una repercusión en su vida personal tanto en el tiempo que dedican fuera de clases para trabajar con el IEP hasta en una posible somatización a consecuencia de las emociones negativas.



RECOMENDACIONES

A continuación se detallaran las recomendaciones:

- Realizar de manera obligatoria capacitaciones a los docentes para el trabajo con el alumno IEP, antes de comenzar a trabajar con ellos, así como durante. Se les debe formar acerca de qué es y cómo funciona el IEP, sobre las distintas necesidades educativas especiales (NEE) como también se recomienda realizar capacitaciones prácticas que les brinden las herramientas necesarias. Asimismo, el colegio debe programar y hacer seguimientos constantes a los docentes sobre sus casos con IEP.
- Habilitar un espacio donde los docentes puedan ser escuchados, comprendidos, aconsejados; y puedan compartir información con el objetivo de ayudarlos con el manejo de emociones.
- Para futuras investigaciones, se recomienda explorar el impacto de la experiencia emocional del docente en el estudiante con IEP.
- Complementar las entrevistas semi-estructuradas con otro tipo de instrumentos para recoger los datos, por ejemplo, observaciones de aula, para describir con más claridad la experiencia emocional del docente.
- Replicar la investigación con un muestreo probabilístico para aumentar la validez externa de los resultados obtenidos en la investigación.
- Para un futuro estudio, se recomienda poder hacer una comparación de la experiencia emocional de docentes que no trabajan con el IEP, es decir en un aula regular, para poder hacer un contraste más profundo sobre la experiencia emocional del docente que sí trabaja con este programa.
- Aumentar el apoyo a los docentes que trabajan con estudiantes con NEE, dado que la ley número Nro. 28044 dicta la inclusión obligatoria en todas las instituciones educativas del país, siendo este soporte imprescindible para todos los que trabajan con esta población.
- Enfatizar en el currículum de la carrera de educación el trabajo con estudiantes con NEE, qué son y cómo abordarlos de manera práctica.

REFERENCIAS

- Alonso, M. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Cinca.
- Ángeles, A. (2003). *Experiencia emocional del trabajo con cáncer terminal en un grupo de psicólogos* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica del Perú.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Episteme. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Arias, M. y Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 500-514. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845203>
- Arnup, J., y Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>
- Beltman, S., Mansfield, C. y Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185–207. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bertaux, D. (1980). *L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités*. Presses Universitaires de France.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bizkarra, K. (2005). *Encrucijada emocional* (4ª ed.). Desclée de Brouwer.
<https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433019509.pdf>
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A. y Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2874-2889.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>
- Bowles, T. y Arnup, J. L. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *The Australian Educational Researcher*, 43(2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0192-1>
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: identifying teachers strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 122, 1-37.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936704.pdf>
- Bravo, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Bursztyn, A. (2007). *The praeger handbook of special education*. Greenwood Publishing Group.
<https://books.google.com.na/books?id=kQgPYBfIHMMC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false>

- Callado, J.A., Molina, M.D., Pérez, E. y Rodríguez, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *New Approaches in Educational Research* 4(2),107-114. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.120>
- Carton, A. y Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.769937>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chou, M. J., Lee, H. M., y Wu, H. T. (2016). Emotion, Psychological Resilience, and Work Stress: A study among Preschool Teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 8–15. <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/02/Abstract-EMOTION-PSYCHOLOGICAL-RESILIENCE-AND-WORK-STRESS-A-study.pdf>
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de inclusión escolar* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica del Perú.
- Congreso de la República del Perú (1998). *Ley General de la Persona con Discapacidad* (N° 27050). Lima, Perú. http://www.minedu.gob.pe/files/266_201109141525.pdf
- Congreso de la República del Perú (2012). *Ley General de la Persona con Discapacidad* (N° 29973). <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/herramientas-recursos-violencia/contenedor-dgcvg-recursos/contenidos/Legislacion/Ley-general-de-la-Persona-con-Discapacidad-29973.pdf>

- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley General de Educación* (N° 28044).
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Constantino, R. (2015). *Un salto por dar: El derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica del Perú.
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5), 75-80. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>
- Creswell, J., y Poth, C. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2ª ed.). Sage.
<https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896>
- Currid, T.J. (2008). The lived experience and meaning of stress in acute mental health nurses. *The British journal of nursing*, 17(14), 880-884.
<http://dx.doi.org/10.12968/bjon.2008.17.14.30652>
- De Pablos, J. y González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-92.
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/11805/file_1.pdf?sequence=1
- Dedios, M.C. (2010). *Experiencia emocional de un grupo de psicólogos en el trabajo con personas psicóticas* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica del Perú.
- DiCicco-Bloom, B. y Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x

- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. y Leutner, E. (2018). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology, 23*(2), 262-277. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En S.J. Lopez y C.R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology (2ed)*, (pp. 63-73). Oxford University Press.
- Dirección General de Educación Básica Especial (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: Balance y perspectivas*. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Dirección General de Educación Básica Especial y Ministerio de Educación del Perú (2010). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martinez, A. (2008). Validez de Contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*, 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Espin, C., Deno, S. y Albayrak-Kaymak, D. (1998). Individualized education programs in resource and inclusive settings: How "individualized" are they? *The Journal of Special Education, 32*(3), 164-174. <https://doi.org/10.1177/002246699803200303>
- Estadística de la Calidad Educativa (2011). *Indicadores de la Educación en el Perú*. <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores-nacionales>

- Fernández, P. (2007). *¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú?* (N° 2008-05395)
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/572>
- Forlin, C. y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., Keen, M. y Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability Development and Education*, 55(3), 251–264.
<https://doi.org/10.1080/10349120802268396>
- Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T., Becker-Kurz, B., y Klassen, R. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fuchs R.M. (2010). Una aproximación a la gestión de la diversidad en el Perú. *Journal of Business, Universidad Del Pacífico*, 2(1), 130-142.
<https://doi.org/10.21678/jb.2010.32>
- Ghanizadeh, A., y Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847>
- Gil-Madrona, P. y Martínez-López, M. (2015). Emociones autopercibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3), 923-936. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc>

- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González, Y. y Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Gray, C., Wilcox, G. y Nordstokke, D. (2017). Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review. *Canadian Psychology Association*, 58(3), 203-210. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000117>
- Guerra, I., Martínez, B. y Martínez, J. (2014). Reflexiones teóricas y prácticas en torno a la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar. *Revista Didasc@Lia: Didáctica y Educación*, 5(3), 205-215. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fuayAN=102931730&lang=es&site=ehost-live>
- Hawley, K. (2013). *Teacher Perspectives on the Instructional Impact of the Florida Alternate Assessment* [Tesis doctoral, University of South Florida]. University of South Florida. <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=5886&context=etd>
- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Houston-Wilson, C. y Lieberman, L. (1999). The individualized education program in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 70(3), 60-64. <https://doi.org/10.1080/07303084.1999.10605898>

- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32947/Bienestar%20docente%20y%20pensamiento%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huppert, F. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and its consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Primera encuesta nacional especializada sobre discapacidad 2012*. (N° 2014-04829)
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf
- Jara, C. (2014). *Experiencia emocional en hermanos adolescentes de niños con trastorno del espectro autista*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica del Perú]. Universidad Católica del Perú.
- Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., y Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Kitching, K., Morgan, M. y O'Leary, M. (2009). It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 43–58. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600802661311>
- Krishnakumar, P., Geeta, M. y Ramakrishnan, P. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *Indian Journal of Pediatrics*, 73(2), 135-137.
<http://medind.nic.in/icb/t06/i2/icbt06i2p135.pdf>

- Küpper, L. (2000). *A guide to the individualized education program*. U.S. Department of Education Editorial Publications Center. <https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lechtenberger, D. (2010). Education for All Handicapped Children Act of 1975. En C.S. Clauss-Ehlers (Ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* (pp. 412-413). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_152
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>
- López, R. A. (2006). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: Selección de temas para los docentes*. Editorial Universitaria.
- Marchesi, A. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*, 12, 9-12. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/54089>
- Mas, O. y Olmos, P. (2012) La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174. <http://docplayer.es/11106580-La-atencion-a-la-diversidad-en-laeducacion-superior-una-perspectiva-desde-las-competencias-docentes.html>
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Pirámide.
- Mayo, L., LeBlanc, J. y Oyama, R. (2008). Centro Ann Sullivan del Perú: Un programa educativo desarrollado para enseñar a personas con habilidades a ser independientes, productivos y felices – Mostrar lo que pueden hacer, y ser incluidos en todas las actividades de la vida como un miembro valioso de la sociedad. *Teias: Río de Janeiro*, 9(18), 95-109. <http://annsullivanperu.org/archivo-audiovisual/publicaciones/>

Mercer, S., y Gregersen, T. (2020). *Teacher Wellbeing*. Oxford University Press.

<https://books.google.com.pe/books?id=3hvQDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=teacher+wellbeing&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi5jszVipTqAhV1DrkGHXWqCfIQ6AEwAnoECAYQA#v=onepage&q=teacher%20wellbeing&f=false>

Ministerio de Educación del Perú (2006). *Normas para la matrícula de*

estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas inclusivas y en centros y programas de educación básica especial (Directiva N° 001-VMGP/DINEIP/UEE).

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/dir001-2006-VMGP-DINEIP-UEE.php>

Ministerio de Educación del Perú (2012). Reconociendo las necesidades

educativas especiales. En *Curso virtual: Educación Inclusiva para personas con discapacidad*.

<https://es.slideshare.net/CarmenSandovalChunga/modulo-ii-sesin3-evaluacion-psicopedagogica>

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo

educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

Naciones Unidas (junio, 2014). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En *Conferencia de los Estados Partes en la*

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Conferencia llevada a cabo por las Naciones Unidas.

<http://www.un.org/disabilities/documents/COP/COP7/CRPD.CSP.2014.2.S.pdf>

- National Council Of Special Education (2006). *Guidelines on the Individual Education Plan Process*. Stationary Office. <http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/IEPReport.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). *Education for all. Is the world on track?* UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf>
- Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M. (2008). La satisfacción con el trabajo académico: Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 843-865. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a8.pdf>
- Pariseau, M. (2011). *Individualized education programs for students with ADHD: Analysis of special education services provided and cost of intervention* [Tesis doctoral, University at Buffalo]. University at Buffalo <https://search.proquest.com/openview/3ec9491612a64a348e192f40d2b0f9b4/1?pq-origsite=gscholarycbl=18750ydiss=y>
- Parveen, H., y Bano, M. (2019). Relationship Between Teachers' Stress and Job Satisfaction: Moderating Role of Teachers' Emotions. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(2), 353–366. <https://doi.org/10.33824/pjpr.2019.34.2.19>
- Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza y Teaching*, 32(2), 195 -213. <http://dx.doi.org/10.14201/et2014321195213>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295-300. <http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/3+Aten+Primaria+1999.El+Rigor+de+la+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa.pdf>
- Poormahmood, A., Moayed, F. y Haji Alizadeh, K. (2017). Relationships between psychological well-being, happiness and perceived occupational

- stress among primary school teachers. *Archives of Hellenic Medicine*, 34(4), 504-510. <https://www.mednet.gr/archives/2017-4/pdf/504.pdf>
- Prosen, S., Smrtnik, H. y Poljšak, O. (2011). Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *CEPS Journal*, 1(3), 141-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130793.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>
- Rodríguez, B. (2016). Análisis histórico tendencial del proceso de formación permanente docente para la atención a la diversidad funcional a través de la inclusión en liceos. *Itinerario Educativo*, 68, 149-163. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2953/2515>
- Rodríguez, I. y Hernández, M. (2010). *Lenguaje no verbal: Como gestionar una comunicación de éxito*. Netbiblo.
- Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *SAGE Open* 4(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244014530410>
- Rubin, H. y Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data (2a ed.)*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452226651>
- Saldaña, M. (2017). *Experiencia emocional de la paternidad ante la sintomatología depresiva e intento suicida del hijo adolescente* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica del Perú]. Universidad Católica del Perú
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <http://info.uned.es/reop/pdfs/2013/24-2%20-%20Sanchez-Teruel.pdf>
- Sanz-Martín, A., Guevara, M., Corsi-Cabrera, M., Ondarza-Rovira, R. y Ramos-Loyo, J. (2006). Efecto diferencial de la lobectomía temporal izquierda y

derecha sobre el reconocimiento y la experiencia emocional en pacientes con epilepsia. *Revista de Neurología* 42(7), 391-398.
<http://dx.doi.org/10.33588/rn.4207.2004572>

Schlichte, J., Yssel, N. y Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
<http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
<http://www.jstor.org/stable/44219025>

Selltiz, C. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (9a ed.). Rialp.

Şenay İlik, Ş. y Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 17(5), 1547-1572.
<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>

Smith, S. (1990). Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education-From Intent to Acquiescence. *Exceptional Children*, 57(1), 6-14. <http://dx.doi.org/10.1177/001440299005700102>

Staab, P. (2010). *Examination of high school adolescent discourse during individualized education program (IEP) meetings through the lens of self-determination* [Tesis doctoral, Fordham University]. Fordham University.
http://fresno.ulima.edu.pe/ss_bd00102.nsf/RecursoReferido?OpenForm&id=PROQUEST-41716&url=/docview/750489860?accountid=45277

Stebing, T. (2016). *A survey of general education teachers' knowledge of students with an Emotional Disability in the General Education Classroom* [Tesis de Maestría, Indiana University-Purdue University]

Fort Wayne]. Indiana University-Purdue University Fort Wayne
<https://core.ac.uk/download/pdf/47232326.pdf>

Stoesz, B. M., Shooshtari, S., Montgomery, J., Martin, T., Heinrichs, D. J., y Douglas, J. (2016). Reduce, manage or cope: A review of strategies for training school staff to address challenging behaviours displayed by students with intellectual/developmental disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 199-214.
<http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12074>.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.).

Editorial Universidad de Antioquía.

https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0JPGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA110&dq=Bases+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa:+T%C3%A9cnicas+y+procedimientos+para+desarrollar+la+teor%C3%ADa+fundamentada&ots=Ew76Ye7ZXc&sig=155RjSgH_BDsoaM8qc-xYT3ZZ8g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Taylor, G. (2010). *Integrating quantitative and qualitative methods in research* (3ª ed.). University Press of America.

Teddlie, C. y Yu, F. (2007). Mixed Method Sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.

<http://dx.doi.org/10.1177/2345678906292430>

UNESCO (junio, 1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Informe final*. Conferencia llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia.

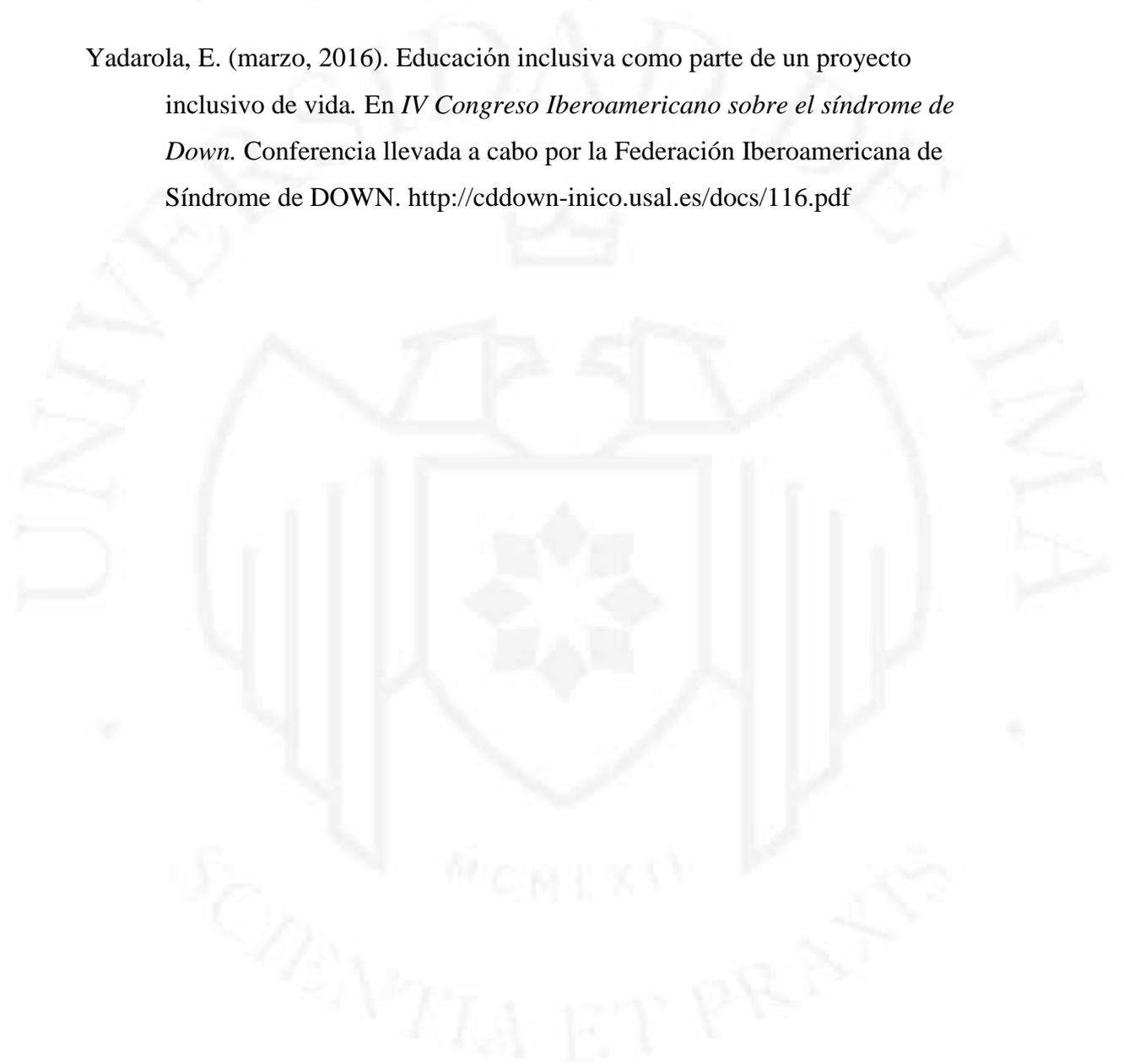
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

UNESCO (noviembre, 2008). Inclusive education: The way of the future. En *International conference on education 48th session*. Conferencia llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf

United States Congress (3 diciembre, 2004). Public Law: Individuals with Disabilities Education Improvement Act [108-446, 108th Congress]. <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/p1108-446.pdf>

Yadarola, E. (marzo, 2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. En *IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. Conferencia llevada a cabo por la Federación Iberoamericana de Síndrome de DOWN. <http://cddown-inico.usal.es/docs/116.pdf>





APÉNDICES

Apéndice 1: Guía de entrevista

Pregunta de entrada

1. ¿Qué entiende por IEP?
2. ¿A cuántos alumnos dentro del IEP enseña?

I. Experiencia emocional con respecto al alumno con IEP

3. ¿Qué siente al trabajar con un alumno dentro del programa IEP? ¿Cuénteme alguna situación en donde se haya sentido de esa manera? ¿Qué hizo frente a eso que sintió? (Si la respuesta fuese una emoción negativa) ¿Qué tipos de reacciones le generan? (físicas, emocionales, conductuales)
4. ¿Cuáles son sus expectativas respecto al estudiante con IEP? ¿Qué siente cuando sus expectativas hacia el alumno son alcanzadas? ¿Qué siente cuando sus expectativas hacia el alumno no son alcanzadas?
5. ¿Qué es lo más satisfactorio de trabajar con alumnos dentro del programa IEP? Me podría comentar acerca de un caso que considere satisfactorio ¿Qué hizo para que sea satisfactorio?
6. ¿Qué dificultades encuentra al trabajar con un alumno dentro del programa IEP?
7. Si tiene un solo alumno con IEP: ¿Cómo es su relación con el alumno dentro del programa IEP? ¿Qué estrategias utiliza para llegar a él?
Si tiene más de un alumno con IEP: En general ¿Cómo es su relación con los alumnos dentro del programa IEP? ¿Qué estrategias utiliza para llegar a ellos?
8. ¿Qué atributos le permiten tener una conexión mayor con el alumno dentro del IEP?
9. ¿Cuál es el rol y apoyo de los padres del alumno con IEP? y a usted ¿Que le hace sentir eso?

II. Experiencia emocional con un alumno IEP dentro de un colegio con atención a la diversidad

10. ¿Cuáles son los retos de trabajar con un alumno de IEP dentro de una clase de más de 20 estudiantes diversos?
11. ¿Qué emociones le genera la relación que tiene el alumno con IEP con sus compañeros de la clase? Cuénteme algún hecho que recuerde en donde le generó dichas emociones. (Si la respuesta fuese una emoción negativa) ¿Qué hace en ese tipo de situaciones?
12. ¿Cómo influye el colegio y sus actores en el trabajo con los alumnos con IEP? (facilidades, soporte, ambiente)
13. ¿Recibe algún tipo de apoyo dentro del colegio para el trabajo con alumnos con IEP? ¿Qué hace falta?

III. Experiencia emocional del trabajo con alumnos con IEP a lo largo del tiempo.

14. ¿Qué es lo que le atrae de trabajar en un colegio con un enfoque a la diversidad, en donde enseña a estudiantes dentro del programa IEP?
15. ¿Ha recibido capacitaciones para poder trabajar con alumnos dentro del IEP?
16. ¿Cómo fueron las primeras experiencias con un alumno con IEP? ¿Cómo te sentiste en esta situación?
17. ¿Qué le diría a una persona que recién empieza a trabajar con alumnos dentro de un programa de IEP? ¿Recomendarías este trabajo?
18. ¿Si tuviera la oportunidad de escoger trabajar con alumnos con IEP, lo haría? ¿Por qué? ¿Qué enseñanzas le ha dado?

IV. Impacto en la vida personal al trabajar con un alumno dentro del IEP

19. ¿Considera que el trabajo con alumnos dentro del programa de IEP impacta en su vida personal? ¿Considera que tiene algún impacto a nivel familiar, social, en su salud?
20. ¿Qué cambios ha experimentado en su vida personal desde que comenzó a trabajar con alumnos dentro del programa IEP? ¿Cómo se ha sentido al respecto?
21. ¿Alguna vez ha trabajado en un colegio en donde no se realicen diferenciaciones entre los estudiantes? Si la respuesta es sí, ¿Qué diferencias a nivel emocional experimenta al contrastarlo?

Pregunta final

22. ¿Quisiera comentar algo más relacionado a cómo se siente al trabajar con un alumno dentro del programa IEP?

Apéndice 2: Consentimiento informado para los participantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Natalia Camino la cual forma parte del curso Seminario de Investigación I cursada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima. He sido informado (a) de que este estudio pretende conocer la experiencia emocional de los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad.

Soy consciente de que tendré que participar de una entrevista individual que tomará aproximadamente 60 minutos, en la cual seré grabado. Asimismo, reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación será anónima y no será utilizada para ningún otro propósito fuera del presente estudio sin mi consentimiento; del mismo modo, no se me hará una devolución de los datos obtenidos.

Además, he sido informado (a) de que puedo hacer preguntas en cualquier momento durante mi participación, y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida sin que esto me perjudique.

Finalmente, de tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la profesora del Curso, María del Carmen Espinoza al correo-e: mcespino@ulima.edu.pe.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

Apéndice 3: Consentimiento informado para la institución

Estimada Directora,

Ante todo, le agradezco por su tiempo y atención. Soy **Natalia Camino Majluf**, estudiante del último ciclo de la carrera de Psicología en la Universidad de Lima, identificada con DNI N° 73661115. Me presento con Ud. para solicitarle autorización para que los docentes de la institución educativa participen de una investigación cuyo objetivo es **describir la experiencia emocional de los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana**.

De aceptar formar parte del estudio, se le solicitará brinde el permiso para poder aplicar entrevistas semi-estructuradas a los docentes que trabajan con alumnos dentro del programa IEP. Debo mencionar que la participación de los docentes es completamente voluntaria y que sus respuestas se mantendrán totalmente anónimas. Este es también el caso de la información acerca de la institución educativa a la que pertenecen.

Los resultados tienen un fin investigativo, por lo cual podrán ser publicados o compartidos en entornos académicos. De tener alguna duda o si desea obtener mayor información acerca de la investigación, se puede poner en contacto con el siguiente correo electrónico: 20120253@aloe.ulima.edu.pe

De ser su respuesta afirmativa le agradecería devolver firmado el desglosable de este documento.

Atentamente,
Natalia Camino Majluf

Yo, con cargo, autorizo que mi institución participe en el proceso de investigación a través de entrevistas semi-estructuradas, que estará a cargo de Natalia Camino Majluf en el Colegio Altair. Comprendo que la información proporcionada por los mismos será estrictamente anónima y que los datos obtenidos serán utilizados con fines académicos.

Lima, de de 2018

FIRMA

DNI N° _____

Apéndice 4: Libro de códigos

CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍAS
Ambiente y clima escolar	ACE	Comprensión del IEP
		Características del colegio
		Conciencia de la diversidad
		Trabajo interdisciplinario
Trabajo con estudiante dentro del IEP	TRA	Emociones
		Impacto en la vida personal del docente
		Desafíos
		Expectativas
		Relación emocional con el alumno IEP
		Estrategias
Recursos del docente para trabajar con estudiantes dentro del IEP	REC	Habilidades blandas
		Capacitación
		Experiencia adquirida
		Manejo de emociones
Actitud	ACT	Del alumno con IEP
		Del profesor hacia el alumno con IEP

Apéndice 5: Ficha de evaluación de expertos

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor (a) Especialista,

Me dirijo a usted para solicitarle su colaboración en el proceso de evaluación de la guía de entrevista que servirá para recoger información para la investigación, experiencia emocional de los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado.

La presente guía de entrevista busca:

- Describir la experiencia emocional de los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana.

Para ello se debe:

- Identificar las emociones experimentadas por los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana.
- Reconocer cuales son las situaciones e interpretaciones que provocan las emociones experimentadas por los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana.
- Conocer las consecuencias de las emociones en los docentes que participan de un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana.

A continuación, se resumen los principales aspectos que se tendrán en cuenta para determinar el proceso de validación del instrumento.

Objetivos de la validación	-Evaluar la redacción de las preguntas. -Evaluar el contenido de las preguntas. -Brindar observaciones de mejora, de acuerdo a su experiencia dentro del ámbito cualitativo.
Expertos	- Psicólogos y pedagogos
Método de validación	Valoración por Juicio de Expertos. <u>Método individual:</u> Cada experto responde al cuestionario y proporciona sus valoraciones de forma individualizada.

PARTE I: MATRIZ ORGANIZATIVA

Nombre del especialista:

Especialista en:

Por favor indique si está de acuerdo o en desacuerdo con las áreas o temas sobre los que se abordarán en la entrevista para cumplir con el objetivo de la investigación.

Temas	Comentario
1. Experiencia emocional con respecto al alumno con IEP	
2. Experiencia emocional con un alumno IEP dentro de un colegio con atención a la diversidad	
3. Experiencia emocional del trabajo con alumnos con IEP a lo largo del tiempo.	
4. Impacto en la vida personal al trabajar con un alumno dentro del IEP	

PARTE II: CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Nombre:

Especialista en:

La guía de preguntas permitirá que se pueda realizar la entrevista semi-estructurada a profundidad. Se le presentarán 23 preguntas agrupadas de acuerdo a las 4 áreas a explorar.

Estas deberán ser calificadas de acuerdo a los siguientes criterios:

1: Pregunta muy poco aceptable	2: Pregunta poco aceptable	3: Pregunta regularmente aceptable	4: Pregunta aceptable	5: Pregunta muy aceptable
---	---	---	----------------------------------	--

En el caso de considerar que alguna pregunta es poco o muy poco aceptable para describir la experiencia emocional de los docentes que trabajan con un programa de educación individualizado (IEP) en un colegio privado con atención a la diversidad de Lima Metropolitana, se le invita a indicar la razón o su duda en las casillas de “Observaciones” y “Sugerencias”.

Por favor califique las siguientes preguntas respecto a su relevancia y representatividad en relación al constructo evaluado:

Área/Tema	Definición	Pregunta	Calificación					Observaciones/ Sugerencias
			1	2	3	4	5	
Preguntas de entrada	Preguntas para generar rapport	<p>1. Hábleme de su trabajo, cuénteme un poco a qué se dedica</p> <p>2. ¿Qué entiende por IEP?</p>						
Experiencia emocional con respecto al alumno con IEP	<p><u>Experiencia emocional:</u></p> <p>Es el campo subjetivo de las emociones, refiriéndose a la vivencia de la emoción que cada persona va a experimentar, por lo que solo puede ser narrada por quien la ha vivido. Son los resultados cognitivos, afectivos y/o conductuales que son consecuencia de las emociones.</p> <p><u>IEP:</u></p> <p>El programa de educación individualizado, conocido por sus siglas en inglés (IEP) es un documento que</p>	<p>3. ¿Cómo es trabajar con un alumno con IEP?</p> <p>4. ¿Qué siente al trabajar con un alumno dentro del programa IEP? ¿Cuénteme alguna situación en donde se haya sentido de esa manera? ¿Qué hizo frente a eso que sintió? ¿Qué tipos de reacciones le generan? (físicas, emocionales, conductuales)</p> <p>5. ¿Cuáles son sus expectativas respecto al estudiante con IEP? ¿Qué siente cuando sus expectativas hacia el alumno son alcanzadas? ¿Qué siente cuando sus expectativas hacia el alumno no son alcanzadas?</p>						

	<p>está diseñado específicamente para cada alumno con necesidades educativas especiales, por lo que debe ser verdaderamente un documento individualizado. Este contiene información acerca del nivel del estudiante como los objetivos y metas que se espera que pueda llegar a cumplir. Tiene como finalidad maximizar el potencial individual en el entorno escolar como también considera las adaptaciones necesarias por parte del colegio.</p> <p>Esta área busca comprender la experiencia emocional del docente al trabajar con un alumno con un IEP.</p>	<p>6. ¿Qué es lo más satisfactorio de trabajar con alumnos dentro del programa IEP?</p> <p>7. ¿Qué es lo más difícil de trabajar con un alumno dentro del programa IEP?</p> <p>8. ¿Cómo es su relación con el alumno dentro del programa IEP? ¿Qué estrategias utiliza para llegar a él?</p> <p>9. ¿Cuál es el rol y apoyo de los padres del alumno con IEP? y a usted ¿Que le hace sentir eso?</p>						
<p>Experiencia emocional con un alumno IEP dentro de un colegio con atención a la diversidad</p>	<p><u>Atención a la diversidad:</u></p> <p>Este enfoque parte de la idea de la diversidad, del hecho que exista una</p>	<p>10. ¿Cuáles son los retos de trabajar con un alumno de IEP dentro de una clase de más de 20 estudiantes diversos?</p> <p>11. ¿Qué emociones le</p>						

	<p>heterogeneidad en la población.</p> <p>Se procura diversificar, desarrollando al máximo las posibilidades diferenciales de cada uno.</p> <p>Tiene como objetivo potenciar las diferencias de cada individuo, reconociéndolas, aceptándolas y dándoles una valoración positiva.</p> <p>Esta área busca conocer la experiencia emocional del docente al trabajar con un alumno dentro del programa IEP en un salón donde ya de por sí existe una diversidad.</p>	<p>genera la relación que tiene el alumno con IEP con sus compañeros de la clase? Cuénteme algún hecho que recuerde en donde le generó dichas emociones. ¿Qué hace en ese tipo de situaciones?</p> <p>12. ¿Cómo influye el colegio y sus actores en el trabajo con estos alumnos? (facilidades, soporte, ambiente)</p>						
<p>Experiencia emocional del trabajo con alumnos con IEP a lo largo del tiempo.</p>	<p>Esta área busca conocer la experiencia emocional del docente desde que comenzó a trabajar con estudiantes dentro del programa IEP hasta la fecha.</p>	<p>13. ¿Cuál fue la razón por la cual empezó a trabajar en un colegio con estas características?</p>						

		<p>14. ¿Qué es lo que le atrae de trabajar en un colegio con un enfoque a la diversidad, en donde enseña a estudiantes dentro del programa IEP?</p> <p>15. ¿Ha recibido formación para poder trabajar con alumnos dentro del IEP?</p> <p>16. ¿Cómo fueron las primeras experiencias con un alumno con IEP?</p> <p>17. Con el tiempo y la experiencia que ello implica ¿Ha experimentado algunos cambios? (emocionales, físicos y conductuales)</p> <p>18. ¿Qué le diría a una persona que recién empieza a trabajar con alumnos dentro de un programa de IEP? ¿Recomendarías este trabajo?</p>						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

		<p>19. ¿Si tuviera la oportunidad de escoger trabajar con alumnos con IEP, lo haría? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué enseñanzas le ha dado?</p>					
<p>Impacto en la vida personal al trabajar con un alumno dentro del IEP</p>	<p>Esta área busca conocer si el trabajar con un alumno dentro del programa IEP tiene un impacto en la vida del docente fuera del colegio (familiar, social, amical, consigo mismo).</p>	<p>20. ¿Considera que el trabajo con alumnos dentro del programa de IEP impacta en su vida personal?</p> <p>21. ¿Qué cambios ha habido en su vida personal desde que comenzó a trabajar con alumnos dentro del programa IEP? ¿Cómo le hace sentir esto?</p> <p>22. ¿Alguna vez ha trabajado en un colegio regular? Si la respuesta es sí, ¿Qué diferencias a nivel emocional experimenta al contrastarlo?</p>					
<p>Pregunta final</p>	<p>Pregunta de cierre</p>	<p>23. ¿Quisiera comentar algo más relacionado a qué significa el trabajar con un alumno dentro del programa IEP?</p>					