

Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes de secundaria con discapacidad¹

Attitudes of teachers towards inclusion of high school students with disabilities

Yarey **Espinoza -Miranda**, Karla Ivette **Esquivel-Chac**,
Nictéh-Mayel **Zuñiga-Osorio**, Lizbeth Yanina **Ku-Uuh**,
Alejandro Alberto **Chacón-Peña**

Universidad Autónoma de Yucatán / Facultad de Psicología
Campus de Ciencias Sociales, económicas- administrativas y humanidades.
Carretera Mérida- progreso, Gran San Pedro Cholul, Cholul.
CP. 97305 Mérida, Yucatán.

Teléfonos: (52) (999) 930 00 90, (52) (999) 943 20 98
Correos electrónicos: yarey_em@hotmail.com; karivettesquivel@gmail.com;
nicteh.zuniga@gmail.com; lizzy.ku.0.0@gmail.com; acp.alex.prepa2@gmail.com

Artículo recibido: 15 de marzo de 2017; aceptado: 13 de septiembre de 2018

RESUMEN

El estudio se fundamenta en las concepciones y actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión de personas con discapacidad visual y auditiva. El objetivo es ampliar la información acerca de las actitudes presentes en docentes, a fin de crear consciencia y evitar la discriminación y el rezago de este grupo, así como fomentar la práctica de conductas inclusivas y equitativas en las instituciones educativas y promover la existencia de una inclusión efectiva de personas con discapacidad a nivel educativo y social. Empleando un enfoque cualitativo y el método de etnografía de aula, se formularon ocho categorías acerca de las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Estas categorías sugieren que, a falta de recursos adecuados en las instituciones, la práctica inclusiva docente es, en su mayoría empírica.

ABSTRACT

The study is based on the conceptions and attitudes that teachers have towards the inclusion of people with visual and hearing disabilities. The objective is amplify information on teachers' attitudes, in order to create conscience and avoid discrimination and lag in this group, as well as encourage the practice of inclusive and equitable behavior in educative institutions and promote the existence of inclusion of disabled people at the educational and social levels.

Using a qualitative approach and the classroom ethnography method, eight categories were formulated about teacher attitudes towards inclusion. This categories suggest that, in the absence of adequate resources in institutions, inclusive teacher practice is, mostly, empirical.

Palabras clave: actitudes, docentes, inclusión, discapacidad visual y auditiva.

Key words: Attitudes, teachers, inclusión, visual and auditory disability.

¹ Agradecimientos a Dra. Teresa Castillo León, Dra. María de Lourdes Cortez Ayala, Mtra. María de Lourdes Pinto y al bachiller Jhonny Israel Ku Loeza por su colaboración durante la elaboración el proyecto

En años recientes, la discapacidad fue definida por la Organización Mundial de la Salud en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de (CIEF, 2001), como deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricción de la participación. Con relación a la educación de las personas con discapacidad, por muchos años, al carecer de amplios conocimientos y conciencia acerca del ser humano, se optó por el asistencialismo donde persona con discapacidad era vista como minusválido al no tener las mismas oportunidades visuales, auditivas o motrices, sinónimo de un ser necesitado, siempre en busca de apoyo, lo que a su vez en término despectivo era discriminatorio.

En cuanto a la discapacidad en México, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) los alumnos que presentan alguna discapacidad tienen una menor posibilidad de ir a la escuela; cerca del 47% no va a preescolar, el 17% no asiste a educación primaria, y el 27% nunca llega a estudiar la secundaria.

Por lo que refiere al derecho a la educación, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala que esta es igual para todos, todos los educandos son iguales en dignidad y son sujetos activos de iguales derechos y libertades. Así mismo, entre los objetivos de Desarrollo del Milenio de la Asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (2015) se encuentra el lograr la plena participación de los jóvenes, destacando la necesidad de asegurar la igualdad de acceso a la educación para las personas con discapacidad, minorías étnicas, entre otros grupos. A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2000) se centra en la educación inclusiva y señala que “La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 5).

En el planteamiento del estudio se contempló a Arnaíz (2003) señalando que una escuela inclusiva tiene como finalidad el que todos los niños con necesidades educativas especiales tengan derecho a recibir educación

en el contexto menos restrictivo posible, es decir, el que constituye la escuela ordinaria. Así pues, inclusión es considerada un derecho básico, no un privilegio.

De acuerdo con Guajardo (2009) la inclusión es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin hacer las mejoras en dicho sistema para su adaptación; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos, implicando mejoras en el sistema educativo para recibir una educación de calidad con igualdad de oportunidades. La educación inclusiva se define en tres elementos: el acceso a la educación, la calidad e igualdad de oportunidades. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación adecuada.

Al revisar la literatura existente acerca del tema se ha encontrado que se presentan posturas opuestas respecto a las actitudes que tienen los profesores para incluir a personas con discapacidad en la educación regular. Avramidis, Bayliss y Burden (2000) hallaron distintos factores en los cuales se hace evidente que los profesores demandaban más formación inicial y continua para responder a las necesidades de sus alumnos, puesto que en distintas instituciones de formación docente no se aborda la perspectiva de inclusión a personas con discapacidad en el plan de estudios o los docentes no contemplan la posibilidad de tener alumnos con éstas características. Además, Van Reusen, Soho y Barker (2001) concluyeron que los docentes con actitudes más negativas hacia la inclusión eran aquellos que tenían menos conocimiento y formación en educación especial, por lo que se veía limitada su oportunidad de tener una transición en sus opiniones a una postura positiva, como se expresa “Si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa, dicho proceso será muy difícil, e incluso imposible de realizar” (Cedeño, 2006, p.7). De este modo, la opinión del profesor respecto a la

inclusión, se reflejará en el modo en que la lleva a cabo (Parrilla, 1992).

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio fue el de analizar las actitudes del personal académico, que haya trabajado con alumnos con discapacidad, respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad de índole visual y auditiva en escuelas de nivel secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Con la presente investigación se pretende ofrecer orientación a la comunidad educativa sobre prácticas eficaces en relación al proceso de enseñanza e inclusión de alumnos con discapacidad visual y auditiva. De igual manera, se pretende que el estudio permita analizar las concepciones y actitudes que tienen los docentes para la inclusión de los alumnos antes mencionados, así como proporcionar información que ayude a la creación de soluciones para esta problemática, esperando que las instituciones tomen conciencia para modificar el sistema educativo, con el fin de fomentar la existencia de una inclusión efectiva de personas con discapacidad incluso a nivel social, de igual manera que las instituciones puedan crear estrategias y una capacitación pertinente para implementar en sus aulas de clase. Por último, se desea que con esta investigación se oriente a maestros para evitar la discriminación hacia este grupo, evitar el rezago y fomentar la práctica de conductas inclusivas y equitativas.

Para fines de esta investigación, entenderemos como actitudes de docentes hacia la inclusión educativa como todas aquellas acciones, creencias y opiniones de los docentes hacia el proceso de adaptar y mejorar el sistema educativo para ofrecer una educación de calidad y con igualdad de oportunidades a los alumnos con discapacidad.

MÉTODO

Diseño y tipo de estudio. El enfoque a través del cual se desarrolló esta investigación fue cualitativo, tomando como método la etnografía educativa, debido a que se analizaron las actitudes, de los participantes hacia la inclusión educativa de la comunidad estudiantil, en específico, aquellos que presentan discapacidad visual y

auditiva, obteniendo así la perspectiva de los profesores para describir y entender el fenómeno desde un punto de vista construido.

Participantes. Se seleccionaron 22 participantes, ocho de los cuales fueron hombres y 14 mujeres, con experiencias de trabajo con alumnos con discapacidad. Los participantes fueron docentes, de entre 27 y 58 años de edad, que impartían clases a nivel secundaria a personas con discapacidad, ya sea en escuelas públicas o privadas. Se utilizó una muestra homogénea seleccionando a los docentes que contaban con este perfil.

Medio en el que se realizó el estudio. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en tres escuelas de nivel secundaria. Las escuelas fueron dos privadas y una pública de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Instrumentos, materiales y equipo.

Entrevista. Incluía 7 preguntas, cuyo objetivo era indagar de manera profunda en los aspectos cualitativos las actitudes de los docentes, abarcando sus opiniones, experiencias y creencias acerca de la inclusión.

Escala de actitudes hacia la inclusión educativa. La escala fue el Cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez – Canet y Gonzales – Sánchez, 2000), que se divide en 3 factores; las bases de la inclusión, la formación y los recursos y por último los apoyos personales de los participantes. La escala, tipo Likert de 5 puntos, contó con 12 afirmaciones, identificando las actitudes desfavorables y actitudes muy favorables hacia la inclusión de los alumnos con NEE.

Diario de campo. Su función fue registrar todas las anotaciones que el investigador requirió para comprender la manera en que se lleva a cabo el fenómeno de la inclusión dentro del ambiente escolar, y así proyectar las reacciones de los docentes y sus actitudes respecto a dicho fenómeno.

Observación en el aula. Se realizaron y registraron observaciones en las aulas durante las clases con el objetivo de conocer la dinámica de clase y el comportamiento de los profesores hacia los alumnos con discapacidad.

Grabadora de audio. Con la cual se registraron las entrevistas.

Procedimiento. Se inició con el reconocimiento y posteriormente la revisión del lugar donde ocurre el fenómeno y las experiencias, como siguiente paso se llevaron a cabo las gestiones pertinentes para el ingreso al escenario, se procedió a establecer un contacto con aquellas personas a interrogar y las situaciones que se deseaban examinar. Se invitó a los profesores de las diferentes escuelas a participar en la investigación y se acordó un horario accesible para la aplicación de los instrumentos los cuales fueron: escalas, entrevistas, diarios de campo y observaciones.

Para facilitar la transcripción de las experiencias recabadas en las entrevistas se utilizó una grabadora de audio. Posteriormente se aplicaron las Escalas de actitudes a la inclusión educativa y se capturaron las respuestas. El proceso para analizar los datos fue el siguiente: Se revisaron todas las descripciones e información para tener un panorama completo; se identificaron las unidades de análisis; se generaron las categorías presentes en las descripciones y narrativas de los participantes sobre las experiencias con respecto al fenómeno. Se determinó de manera constructivista y comparativa el fenómeno a partir del análisis de experiencias tomando en cuenta los siguientes aspectos: categorías y temas centrales comunes; diferencias entre experiencias surgidas a través de visiones distintas; categorías que componen el fenómeno y sus relaciones; y el contexto, el cual abarca tiempo, lugar y situación.

Se desarrolló una narrativa general que incluyó las categorías y temas comunes y diferentes que se presentaron individualmente, así como sus vínculos dentro del contexto. El producto fue la descripción del fenómeno y las categorías emanadas a partir de las experiencias. Por último se realizó una búsqueda de antecedentes históricos sobre el fenómeno y los participantes para fines de contextualización.

RESULTADOS

Con base en los datos obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos a los participantes, se

diseñaron ocho categorías respecto a las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad, de las cuales surgieron dos resultados principales. Las categorías Opiniones, Experiencias, Desempeño académico y Clases especiales conforman el resultado **Transición de las opiniones de los docentes con base en sus experiencias**, mientras que de las categorías de Elementos necesarios, Capacitación, Dificultades y Dinámica de clase surge el resultado de **Dificultades para trabajar con alumnos con discapacidad**.

Transición de las opiniones de los docentes con base en sus experiencias

Durante un día de clase en el aula de una escuela secundaria, un profesor puede enseñar diversas asignaturas a sus alumnos sin mayores dificultades. Sin embargo, si el mismo docente que no ha tenido la preparación suficiente ni cuenta con la experiencia y formación necesarias para impartir clase a un alumno con discapacidad visual o auditiva, se encuentra en la necesidad de adaptar sus actividades con el objetivo de incluir a un alumno con discapacidad. Existe desorientación, temor, inseguridad y nerviosismo por desconocer maneras de cambiar sus dinámicas. Por otra parte, los profesores manifestaron que no se encontraban preparados ante la posibilidad de tener un alumno con discapacidad en el aula, pues esta situación no se ve considerada por ellos. El participante uno mencionó al respecto:

Pues realmente no visualizaba ni imaginaba como sería trabajar con personas con alguna discapacidad de la vista, auditiva o de otra índole. Cuando me tocó darles clase, es entonces cuando yo como maestro me enfrento a esa situación y realmente te das cuenta la dificultad que se tiene. (Participante seis)

Los docentes, al estar en una situación desconocida, como era el trabajar con alumnos con discapacidad, se cuestionaron sobre sus capacidades y comenzaron una búsqueda de información que fuera útil para sobrellevar la situación. Consideraron que sería necesario un mayor esfuerzo de su parte. Un participante mencionó:

No tenía idea de cómo trabajar con él y recuerdo que tenía muchísimo miedo de decir algo que le hiciera sentir mal. También tenía mucho miedo por cómo iba a llevarse con los otros chicos y de cómo lo iban a tratar. (Participante uno)

Los profesores pensaban que las clases de los centros especializados que se imparten a los niños y niñas con discapacidad visual o auditiva podían contar con personal mejor preparado y material adecuado para trabajar con los alumnos con discapacidad. Sin embargo, desconocían las características de dichas clases, temían que a los niños no se les incluyera de manera adecuada en las aulas al ser llevados a escuelas especiales, puesto que no se desarrollarían en un ambiente de mutuo aprendizaje.

Las opiniones de los docentes cambiaron poco a poco conforme vivían la experiencia. Se dieron cuenta de lo que en realidad implicaba trabajar con alumnos con discapacidad, consideraron lo complicado que resultaba. Sin embargo incluirlos en la clase les pareció satisfactorio, ya que los alumnos comenzaron a conocer nuevas experiencias que los ayudaron a desarrollar nuevas capacidades. Por su parte, los docentes afirmaron crecer personal y profesionalmente al descubrir las habilidades con las que contaban los alumnos. El participante dos opinó: "...la experiencia nunca será negativa, por el contrario, puedo decir que aunque se trabaja dando un esfuerzo extra los resultados son satisfactorios a un nivel personal y profesional."

Conforme pasaba el tiempo y adquirían más experiencias, los participantes se encontraban más orientados y presentaban alternativas para adaptar las actividades realizadas en el aula, con el fin de incrementar la comprensión y facilitar el trabajo escolar. El participante tres expresó: "...actualmente ya tengo más experiencia, porque ya he tenido el contacto directo de mis alumnos en el aula y porque ya, con la misma experiencia sé qué es lo que puedo hacer en cuanto a actividades..." También señalaron adquirir nuevos conocimientos que serían útiles para trabajar con diversas capacidades, e incluso para personas sin discapacidad alguna. Un comentario al respecto fue:

...pues me ha forzado o me ha obligado a buscar

nuevos métodos de enseñanza, en ese aspecto es positivo para nosotros los maestros, porque esos planteamientos también se pueden utilizar para alumnos que aunque no tienen esa discapacidad, pero si tienen otro tipo de discapacidad como que no tienen tanta retentiva, entonces podemos aplicar procesos que usamos con quien no tiene vista o no pueden escuchar bien para este tipo de alumnos. (Participante siete)

Las experiencias contribuyeron al cambio en las opiniones de los docentes respecto a la inclusión. Pese a que fueron mayormente positivas, pues implicaban un reto que debían superar para continuar con la dinámica de clase, cuando no lograban adaptar sus actividades o dinámica de trabajo, algunos docentes sintieron frustración ante la idea de no resolver la situación presentada.

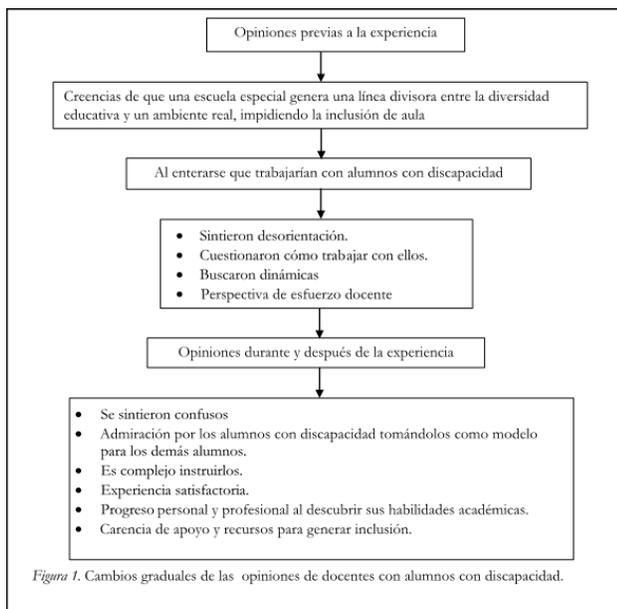
Los docentes admiraron las capacidades, desenvolvimiento y maneras de salir adelante de los alumnos con discapacidad, se sintieron sorprendidos y los tomaron como un ejemplo para los demás alumnos. Descubrieron en ellos un intenso deseo de trabajar y vencer obstáculos, conocieron mejor las necesidades de cada alumno del salón de clase, el esfuerzo con el que se realizan las tareas y sus capacidades. Los participantes manifestaron sentirse motivados por estas personas, por su esfuerzo al trabajar y su manera de encontrar la forma de adecuarse al sistema de educación por más difícil que esto sea para ellos.

La mayoría de los profesores expresó que no percibieron diferencias en el desempeño causados por la discapacidad, sino de factores como el interés, actitud y disponibilidad del alumno respecto a las clases. Un docente mencionó lo siguiente:

Yo creo que más que del carecer de la vista o el oído, tiene que ver con la persona, con la disponibilidad que tiene, porque te digo, un alumno con estas características puede ser muy inteligente y captar muy rápido las cosas y hay alumnos que tienen, usan, ven bien, escuchan bien, tienen todo lo que está a su alcance, el material didáctico y aun así no pueden. Entonces yo creo que no hay diferencia. (Participante siete)

Entre las características que los docentes atribuyeron

a los alumnos con discapacidad con los que han trabajado se encontraron su habilidad en los estudios y el trabajo de equipo, un gran esfuerzo personal, un deseo por progresar en su educación y la obtención de mejores resultados en comparación al resto de la clase. Lo expresado anteriormente se observa en la figura 1.



Dificultades para trabajar con alumnos con discapacidad

Un día común en clase, los alumnos se encuentran distribuidos en las sillas con sus materiales para trabajar. La maestra da las instrucciones de la tarea con voz clara y fuerte, repite las instrucciones para eliminar dudas. A la hora de trabajar, busca los materiales y técnicas que se adapten a los alumnos para que todos puedan realizar la tarea. Si el alumno o alumna con discapacidad necesita ayuda, un compañero se encuentra a su lado trabajando con él o ella.

Cuando un alumno o alumna con discapacidad de índole visual o auditiva ingresa al aula, es necesaria la implementación de una serie de modificaciones en las actividades de modo que estas se adapten a sus capacidades. Los profesores argumentaron que no se habla de dar un trato diferente que se pueda tomar como preferencial, llevando a que sus mismos compañeros los excluyan, sino de brindarle todas las oportunidades que

tienen todos los alumnos. Según lo expresado por los profesores, en las actividades realizadas todos los niños tienen la oportunidad de participar, por lo que no se debe marcar una distinción que pueda separar a los alumnos con discapacidad de las actividades excepto, lógicamente, que ellos corran un riesgo específico.

Ante la necesidad de adecuar las clases para todos los alumnos, los profesores señalaban procurar anticiparse desarrollando actividades en los que todos pudieran participar. Se basan en sus experiencias, en lo leído y en lo comentado para utilizar las herramientas que están a su alcance, ejemplo de estas son los medios auditivos, como grabaciones o audios; medios visuales, como imágenes, videos o mapas; materiales con texturas o relieves; medios electrónicos, entre otros. Al respecto, los docentes expresaron:

...Entre las cosas que yo he hecho son el uso de dinámicas como que, si es el niño que no escucha, pues traerlo al frente y usar medios visuales más que auditivos, para que pueda leer y entender, por lo mismo que no sé lenguaje de señas para comunicarme de manera efectiva, lo mismo si es un chico con debilidad visual, tengo que adaptarme para mejorar las clases en cuanto a la parte auditiva. (Participante tres)

Aun cuando los profesores expresaron que estaban conscientes de la importancia de las adecuaciones en las clases y de sus métodos empleados para lograrlas, el sentimiento de que tenían una adecuación deficiente los albergaba. Un participante afirmó: “Creo que se logra una inclusión en un 70 u 80% porque la dinámica diaria de clase no hace posible que todos los días les preparemos un material específico para ellos, y eso dificulta a los maestros la inclusión” (Participante cinco). Este no resulta ser el único problema en cuanto a la dinámica. Manteniendo su postura, el participante afirmó lo siguiente:

Considero que las dinámicas que hacemos los profesores no siempre son adecuadas para las personas con discapacidad, y aunque a veces queramos hacer actividades incluyentes a veces es un poco complejo porque no tenemos la capacitación total para este tipo de proyectos... (Participante cinco)

En muchas ocasiones, la dificultad suele ser lo complicado que resulta adaptar las actividades, pues los docentes consideran que algunas dinámicas están diseñadas expresamente con una finalidad, y cambiarlas implicaría modificar el objetivo de la misma.

El participante 11 mencionó: Pero hay cosas que no se pueden trabajar, como es el caso de álgebra, da mucho trabajo porque ella como todo lo que aprende lo tiene que aprender manipulado, entonces no, hay cosas que no se pueden trabajar. Son muy difíciles. Ella graba la clase y ella lo escribe en su casa en braille y ella lo estudia, es la única manera. (Los exámenes) yo se lo hago oral, todo es oral.

Lo que creen que les beneficiaría sería tener un conjunto de actividades especializadas diseñadas por expertos que se sepa que funcionen y se pueda enseñar y ejercitarlo para cada tipo de personas con la capacidad que tengan.

Dentro de la dinámica de clase, los alumnos sin discapacidad podrían representar una dificultad o un apoyo para los profesores. Los docentes expresaron que la actitud proactiva de los alumnos con discapacidad, el que ayuden, motiven y den un trato como uno más del grupo a sus compañeros con discapacidad les resulta un apoyo fundamental. Un docente dijo: "...Como maestra, no siempre puedo estar pendiente de todos los alumnos, y recibir el apoyo y ver una actitud cooperativa de los demás, es una gran ayuda..." (Participante uno). Sin embargo los docentes mencionaron que no todos los alumnos son cooperativos: "Desgraciadamente hay compañeros que no, a veces no ponen de su parte para ayudar a estas personas, entonces pues uno tiene que buscar que esté en un equipo con el que pueda trabajar definitivamente." (Participante siete)

El incluir a alumnos con discapacidad en la clase, desde la perspectiva de los profesores, es muy valioso para los compañeros. Les aporta tantos aprendizajes, empezando por sensibilizarlos, debido a que tienen la oportunidad de convivir y tratar con personas que poseen habilidades diferentes a las suyas, lo que podría resultar motivante para algunos de sus compañeros.

La inclusión escolar es un proceso en el que cada uno

de los involucrados aporta para que se lleve a cabo. Los profesores consideran que la disposición del alumno con discapacidad para participar y realizar las actividades, así como las herramientas personales con las que cuenta, facilitan su aprendizaje dentro y fuera del aula. Entre estas herramientas personales se encontraron los dispositivos propios del alumno, como computadoras, grabadoras, o audifonos; así como sus capacidades propias, como el lenguaje de señas y la lectura de labios, entre otros.

El siguiente entrevistado afirmó: Usaba una computadora y un programa especial para usarla. También me explicó que se ayudaba con sus antiguos compañeros... los alumnos con discapacidad son como cualquier otro, todo depende de su esfuerzo y disposición para aprender. Si no ponen de su parte, no sirve de nada lo que yo haga. (Participante uno)

Los padres representan otra ayuda en el proceso, puesto que implican una fuente de información muy valiosa a la cual recurrir para facilitar el trabajo ante la falta de capacitación docente en lo relacionado con la discapacidad. De igual manera, los docentes pueden facilitar estrategias y retroalimentación a los padres para trabajar con los alumnos en casa. El participante dos aportó: "La labor no queda concluida en el aula, en muchas ocasiones me veo en la necesidad de instruir a los familiares para que completen la tarea que en el aula no puede terminarse."

Para los profesores, la inclusión resulta ser un reto al que se enfrentan con sus propias herramientas obtenidas al investigar y a través de la experiencia. Durante las entrevistas, la palabra capacitación no dejó de ser pronunciada. Los docentes admiten que a pesar de que ellos realicen una investigación propia, una capacitación más formal sería más apropiada. El participante dos mencionó: "Es indispensable que el docente sea capacitado en técnicas para desarrollar el potencial de estos alumnos".

La escasa o insuficiente capacitación hace sentir a los profesores menos preparados para llevar una dinámica inclusiva en el aula, pues de los pocos que mencionaron haber recibido, al menos un curso para poder llevar a cabo la inclusión, todos coincidieron que ninguno de éstos les

proporcionaba conocimientos pertinentes acerca de la discapacidad visual o auditiva. El participante cinco mencionó: “En algunos momentos hemos tenido cursos de actualización y capacitación, pero no con todas las discapacidades, solo con algunos casos específicos. Más que nada de discapacidad intelectual, no tanto de discapacidades específicas”.

Si los docentes hablaron de una escasa capacitación, fue por sus propios medios y de manera voluntaria, pues coincidieron que el apoyo que recibían de la institución en la cual laboraban o por parte de la Secretaría de Educación Pública era completamente ausente. Ante la falta de capacitación, los profesores recurren a la experiencia de conocidos o parientes con discapacidad visual o auditiva e incluso al estudiante con discapacidad para conocer cuál era su forma de aprendizaje y cómo debía de desarrollar su asignatura para lograr en los alumnos aprendizajes significativos, tal como menciona uno de los participantes: “Aun cuando no tienes todos los medios, cuando tienes ganas de ayudar y hacer las cosas bien, hasta buscar en internet es una opción. Claro, tener el chance de recibir un curso o una capacitación para mejorar es una grandísima ayuda.” (Participante uno)

Para los docentes la falta de capacitación se relaciona con la falta de información acerca de los diversos tipos de discapacidades. Esta falta de información puede generar una actitud negativa en las personas en general.

Para los docentes el límite de tiempo que imponen las clases regulares de las escuelas se presentó como un factor que dificulta la división de tiempo para dedicar a los alumnos con discapacidad, esto se ve reflejado en la situación presentada en el siguiente comentario: “Tomemos en cuenta que los tiempos de clase son relativamente cortos. A lo mucho 50 minutos. Si tomas en cuenta que gran parte del tiempo te lo llevas en controlar a los alumnos...el tiempo se resta muchísimo” (Participante dos). Lo antes mencionado, se presenta en la figura 2.

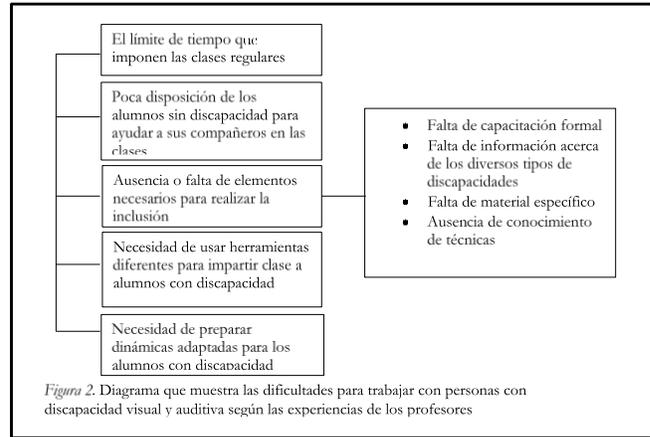


Figura 2. Diagrama que muestra las dificultades para trabajar con discapacidad visual y auditiva según las experiencias de los profesores

Con base en lo anterior, se puede decir que, si bien los docentes presentan actitudes positivas hacia la inclusión educativa, la falta de apoyo obstaculiza este proceso. Esto se refleja en la información obtenida con la *escala de actitudes hacia la inclusión educativa*, cuyos resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Propiedades psicométricas de la Escala de percepciones del profesorado acerca de la inclusión

Factor	Números de reactivos	Media	Desv. tip.	Alfa de Cronbach
Bases de la inclusión	7	4.37	0.57	0.745
Formación y recurso	3	2.93	1.08	0.87
Apoyos personales	2	1.77	1.26	0.95

DISCUSIÓN

A continuación se presenta la comparativa entre los resultados obtenidos en la recopilación de datos y la información obtenida de fuentes de diversos autores.

Los intentos de los docentes por crear un ambiente inclusivo en las aulas educativas, pueden verse obstaculizados a falta de recursos necesarios para crear dicho ambiente, la carencia de tiempo en el aula para distribuirlo y atender las necesidades de los alumnos con y sin discapacidad. Dicho lo anterior, una de las principales limitantes con las que se enfrentan los profesores al impartir sus clases es la falta de preparación en su formación inicial, puesto que no se contempla el

tener alumnos con discapacidad en el aula, ya que pareciera que ésta es una situación particular y poco común con la que un maestro pudiera enfrentarse.

Durante las observaciones, los profesores mostraron tener apertura hacia una dinámica inclusiva en las clases; no obstante, al no tener los recursos necesarios, recaían en una actitud de integración en lugar de una actitud inclusiva. Un ejemplo, fue la situación dada en la observación del día 10/ 10/ 16 en el segundo grado del grupo B, mientras transcurría la clase de historia, el docente comenzó una actividad relacionada con la lectura a revisar; empleó un mapa grande e indicó a los alumnos que identificaran zonas geográficas en ella pasando al frente y marcándolo con colores diferentes. El alumno con discapacidad visual permaneció trabajando con un compañero de apoyo asignado por el docente, y trabajó en su computador portátil durante la actividad. La inclusión, de acuerdo con Guajardo (2009), es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta última incorpora excluidos al sistema educativo sin hacer las mejoras en dicho sistema para su adaptación; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

Adicionalmente, se encontraron dos de los cinco puntos importantes mencionados por Artavia (2005) acerca de las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales: las actitudes ambivalentes, en las que se aprecia una aparente aceptación basada en sentimientos de lástima y se ubica al estudiante en un aula regular sin convencimiento; y las actitudes de optimismo empírico, en las que se observa la iniciativa del docente y el trabajo se da por ensayo y error. A pesar de que los docentes mencionaron que al iniciar el trabajo con los alumnos con discapacidad y sus experiencias en general no tenían la preparación ni las técnicas apropiadas para propiciarles la correcta enseñanza de sus asignaturas, con el tiempo y los años de experiencia docente, tomaron la iniciativa de buscar información que les facilite la enseñanza, lo que les llevó a desarrollar estrategias de acuerdo a la situación que se les presentaba en clases. Por otro lado, en muchos

casos las instituciones no contaban con los recursos ni los materiales para adaptar las clases, por lo que invertían más tiempo en el aprendizaje de sus alumnos al observar que ellos estaban motivados.

El trabajo de los docentes con estos alumnos modificó sus opiniones. Por un lado, permitió la obtención de experiencias que pudieran darles una idea acerca de la labor inclusiva, pues no contaban con conocimientos precisos para llevarla a cabo. Del mismo modo, orientó a los profesores para procurar facilitar el trabajo escolar y así favorecer a estos alumnos. Tomando en cuenta a LeRoy y Simpson (1996) en su análisis del impacto de la inclusión en el estado de Michigan, concluyen:

A medida que aumenta la experiencia de los docentes con alumnos con necesidades educativas especiales, también aumenta la confianza que tienen de ellos mismos como docentes. Por lo tanto, las actitudes negativas o neutras que pudiera tener el profesor al principio de un proceso de inclusión, pueden cambiar dependiendo de las experiencias y las destrezas que desarrollen en el transcurso (pp 32-36).

De igual forma, se mejoraron las estrategias, realizando cambios en la manera de trabajar con todos los alumnos en dinámicas del aula, es decir, generar actividades adaptadas a las necesidades especiales de los alumnos con discapacidad, observando resultados satisfactorios que ellos reflejaron, lo que permitió a los docentes crecer a nivel profesional y personal pese a los cuestionamientos y fracasos que pudieron manifestarse durante esta experiencia. Dicho lo anterior, Boer et al. (2011) mencionan que “los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos”.

Los maestros reconocieron, gracias a estas experiencias, que la ausencia de elementos y factores que propicien la inclusión, representa una gran dificultad para lograrla. También que la falta de apoyo por parte de las instituciones, carencia de materiales o recursos, falta de capacitación o talleres, de departamentos de apoyo como los equipos psicopedagógicos representan una dificultad a pesar de que poseen una actitud inclusiva hacia ellos.

En cuanto a la capacitación, los docentes señalaron que un profesor preparado posee las herramientas necesarias para desarrollarse en una clase de manera adecuada y conseguir el logro educativo atendiendo a las características del alumnado con o sin NEE. Consideraron que es una labor complicada, acorde a lo mencionado por Schmelkes (2011):

En México se ha avanzado en la cobertura de los niños con necesidades educativas especiales sobre todo a través de la integración. En la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, hay una escasa formación de docentes y materiales.

En conclusión, aunque los profesores expresaron sus intenciones de realizar actividades inclusivas, informarse acerca del tema y reconocer los beneficios de la inclusión educativa, tanto para alumnos con discapacidad como para alumnos sin discapacidad; la principal problemática a la que se enfrentaron fue la falta de capacitación y de materiales necesarios para llevarla a cabo, así como la falta de apoyo, o inexistencia, de un departamento de psicología terapéutica o un equipo psicopedagógico en las instituciones en las que laboraban.

REFERENCIAS

- Arnaíz, S. P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.
- Avramidis, E., Bayliss, p, y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers: attitudes towards the inclusion of Children with speacial Educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F. y Gonzáles-Sánchez, M. E. (2000). *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una pedagogía Inclusiva*. Documento no publicado, Universidad de Alicante.
- Carta de la Tierra Internacional. (2009). *Guía para utilizar la Carta de la Tierra en educación*. Recuperado de: http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/EC_Education_Guide_2%20APRIL_2009_SP A.pdf.
- Cedeño, F. (2006). Congreso Internacional de Discapacidad Medellín. Consultado el 14/04/16 en: <http://www.mineducacion.gov.com>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.
- Guajardo, R. E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 17.
- LeRoy, B. y Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education, *Support for Learning*, 11, 32–36.
- Naciones Unidas Derechos Humanos (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo del Milenio*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/bkgd.shtml>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). *Clasificación Internacional de Fundamentos de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Recuperado de: <http://www.who.int/ifc/ifctemplate.cfm>
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la Integración Escolar: investigación y formación*. Buenos Aires.
- Schmelkes, S. (2011). *La Educación Inclusiva y las Reformas en Educación Básica* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/inideuia/la-educacin-inclusiva-y-las-reformas-en-educacin-bsica>
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2014). *Diagnóstico del programa S244 inclusión y equidad educativa*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_del_programa_s244.pdf, 11
- UNESCO. (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal.
- Van Reusen, A., Soho, A. & Barker, (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-21.