



UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LAS CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DEL DOCENTE DE AULA REGULAR.

VERÓNICA ALCARAZ MARTÍNEZ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

alzmtzvero@gmail.com

RESUMEN

En la presente investigación interesa conocer las creencias epistemológicas del docente de aula regular que, al participar en un programa de inclusión educativa, integra a alumnos con discapacidad intelectual a sus clases; particularmente el impacto que tienen estas creencias en el tránsito actual de las prácticas educativas integradoras, hacia las prácticas inclusivas. Para ello, el marco de referencia estará sustentado en las principales críticas a la educación integradora que la literatura ha señalado (Araque y Barrio, 2010, Arnaiz, s/f). Las cuales convergen en que, a pesar de los esfuerzos por incluir en la educación básica a aquellos segregados históricamente, estos se tradujeron en colocaciones físicas de los alumnos en las escuelas regulares sin que ello significara la apreciación y participación del alumno, redundando en formas más sutiles de segregación. La investigación consistió en dos fases: Observación participante y no participante, y entrevistas a profundidad; la primera fase tuvo lugar en las aulas regulares y en los espacios de interacción cotidiana de un preescolar perteneciente a un colegio privado, de la observación se rescataron dos creencias epistemológicas relevantes: La necesidad de una atención especializada, y el potencial uso de estrategias de enseñanza no especializadas para dar respuesta a las necesidades del alumno con discapacidad. Dentro de las conclusiones preliminares se encontró que tal o cual creencia determina que la práctica educativa del docente de aula regular se acerque ya sea a ser integradora o a ser inclusiva.

Palabras clave: Creencias epistemológicas, educación inclusiva, educación integradora, discapacidad intelectual.





INTRODUCCIÓN

Histórica y culturalmente en México la población con discapacidad intelectual (DI) ha vivido en situación de desventaja y segregación respecto a las oportunidades de participación social y desarrollo personal con las que cuentan, por derecho, el resto de la población. Principalmente al ser excluidos del sistema educativo mexicano y con ello, excluidos del derecho fundamental a la educación que es innegable a todos los ciudadanos.

Ante este hecho se han generado diferentes Organismos Internacionales, foros y declaraciones que rescatan la importancia de la educación en la lucha contra la segregación de la población con DI, en pro de los derechos humanos. Siendo la “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” de 1994, el referente en el marco de acción educativa más importante y vigente para muchos países en vías desarrollo y organizaciones. (Echeita, 2006)

Para nuestro país esta Declaración junto con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, representaron una oportunidad de renovación y cambio tras las evidentes necesidades de mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación básica de México (SEP, 2010) por lo que durante la década de los 90’ se impulsó el tránsito de una educación especial basada en intervenciones terapéuticas, hacia una educación integradora bajo los principios de normalización e integración, abriendo la posibilidad de incorporar al sistema educativo ordinario a aquellos que históricamente habían quedado excluidos del mismo, con la premisa de hacer efectivo el derecho a la educación, con igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

Sin embargo, este marco de acción generó críticas importantes señalando que esta igualdad de oportunidades se tradujo en colocaciones físicas de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y de docentes especializados en las escuelas regulares, aspecto que para autores como Araque y Barrio (2010) legitimó un subsistema de educación especial dentro de la institución educativa ordinaria, dando lugar a formas más sutiles de segregación. Sobre todo porque el alumno integrado trabajaba en un currículo que había sido diseñado por especialistas y que difería significativamente con el del resto de sus compañeros, reforzando la creencia de la necesidad de una atención especializada que atiende las necesidades educativas de estos los alumnos, y cuya consecuencia fue la escasa colaboración entre el docente regular y el especialista o docente de apoyo.





De acuerdo con Arnaiz (s/f), bajo este estilo de integración en la medida que el alumno integrado realiza actividades individuales alejadas del curso de la clase, se encuentra también excluido de actividades motivantes realizadas por el resto de sus compañeros, así como de las interacciones con los mismos y las oportunidades de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula.

Además, el alumno se convierte en un punto de distorsión para la dinámica de aula y para el docente quien al no saber claramente lo que hacer con el alumno ve comprometidos sus esquemas como profesional de la educación, generando actitudes y creencias que van desde el no percibirse capaz de responder a las necesidades del alumno, hasta desligarse de la responsabilidad de hacerlo; desde la sensación de fracaso, hasta el rechazo a la diversidad. En cualquier caso, la reflexión sobre su práctica y la puesta en marcha de estrategias que podrían contribuir a la participación y aprendizaje de los alumnos integrados no se ven beneficiadas; los docentes se inclinarían, en su lugar, a solicitar orientaciones más especializadas que les ayuden a solucionar “el problema” de tener un alumno con NEE.

Lo anterior sugiere que el incorporar al alumnado con las entonces llamadas NEE, hoy mejor entendidas como barreras para el aprendizaje y la participación, al sistema educativo ordinario no implicó una reestructuración y transformación ideológica, cultural y en la práctica de y en los centros educativos, más bien se encaminó hacia la normalización de estos alumnos en la medida que logran superar sus diferencias respecto a los pares. Parrillas (citado en Echeita, 2006) observa a la integración educativa como un proceso de adición más que de transformación, lo que no garantiza el derecho a recibir respuestas educativas adecuadas a las necesidades, más allá de una igualdad de oportunidad acceso a la escuela. Hablamos de “un estar, pero no de participar y ser apreciado”

(Echeita, 2006)

En suma, resulta innegable la necesidad actual y permanente de transitar de las prácticas educativas integradoras, hacia una educación inclusiva que se esfuerza por equiparar las oportunidades de participación social y desarrollo personal y académico del colectivo en situación de segregación, desde un modelo curricular que enfatice la necesidad de que este sea relevante, flexible y en consecuencia dispuesto a adaptarse y diversificarse en función de las necesidades individuales de cada alumno. Traspasando los límites académicos para ofrecer una educación que forme para y durante la vida; hablamos de una educación que identifique y contribuya a vencer barreras para el aprendizaje y la





participación social, y en consecuencia genere en el centro educativo así como en la comunidad, un ambiente de respeto y apoyo a la diversidad en vías de disminuir la exclusión social de la que han sido blanco poblaciones en desventaja, como las personas con DI.

La inclusión es un proceso que va más allá de facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos excluidos, implica una transformación del sistema educativo en su conjunto. Entendida como un proceso permite también entender porque se habla de un tránsito más que de un salto de un paradigma a otro, pues las transformaciones necesarias no pueden implementarse de lleno con el riesgo de no generar cambios significativos y sostenibles. Solo se generaran paulatinamente y requerirán de una revisión y mejora constante hacia prácticas cada vez mas inclusivas que hoy se miran como utópicas pero que, como señala Ainscow y Echeita (2011), un punto de partida puede encontrarse en involucrar a todos los profesionales que trabajan en la labor educativa ampliando su capacidad de reflexionar sobre su responsabilidad en el avance en este proceso.

Esta reflexión implica cuestionarse acerca de las concepciones implícitas que anteceden las prácticas docentes y que favorecen o comprometen el tránsito hacia la inclusión, por ello entendemos estas concepciones también como creencias epistemológicas: aquellos pensamientos considerados verdaderos y validos acerca de cómo se enseña y como se aprende, y que constituyen el factor mas relevante de la practica educativa del docente. (Leal, s/f)

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las creencias epistemológicas del docente de aula regular respecto al proceso de inclusión educativa; y cuál es el impacto de esas creencias epistemológicas para el tránsito de la educación integradora hacia la inclusión educativa?

POBLACIÓN

Se conformará por 6 mujeres, docentes de aula regular de un preescolar perteneciente a un colegio privado, en el que han desarrollado su actividad docente durante entre 3 y 20 años, mismos en los que





han participado de un programa de inclusión educativa al integrar a sus clases regulares a alumnos con DI durante todo un ciclo escolar.

Las edades de las participantes oscilan entre los 30 y los 50 años. La selección fue no aleatoria por conveniencia. La población es heterogénea en cuanto a estilos de enseñanza y creencias epistemológicas.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tuvo lugar en un preescolar perteneciente a un colegio privado que en colaboración con La asociación civil Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS A.C.) ah implementado por más de 30 años un programa de inclusión educativa que promueve el aprendizaje y la participación social de niños, adolescentes y jóvenes con DI. Los alumnos cuentan con un aula y con docentes de apoyo para promover el desarrollo en las dimensiones emocional, social, personal y el aprendizaje para la vida. Por otro lado, los alumnos se integran a clases con docentes y alumnos de aula regular, asistiendo con actividades previamente diseñadas por el docente de apoyo enfocadas a sus necesidades, y que realizan mientras la clase ordinaria toma su curso.

TRABAJO DE CAMPO

Comprende dos fases: La primer de ellas se llevó a cabo mediante una observación participante y no participante, considerando que de acuerdo con Fassnacht (1982, citado en Evertson, et al 1989) la observación en medios educativos es un recurso óptimo para obtener una descripción o representación de acontecimientos y procesos, así como de los factores que influyen en ellos, para comprender y mejorar la instrucción y el aprendizaje.





Se deliberó esta observación a responder la pregunta específica ¿Cuáles son las creencias epistemológicas de la docente de aula regular? Puesta en marcha en el contexto del desarrollo de la clase regular y de las actividades de interacción del docente con los alumnos, fuera del aula.

Las observaciones fueron registradas mediante un diario de campo que recupero actores, actos, actividades e interacciones más representativas de las creencias epistemológicas respecto de la inclusión educativa, bajo el marco de referencia desarrollado anteriormente.

La segunda fase de la investigación consistirá en la aplicación de entrevistas a profundidad a las docentes de aula regular participantes, y se llevará a cabo en el periodo comprendido de agosto a diciembre del 2015.

RESULTADOS PRELIMINARES DE LA PRIMER FASE

Los registros de las observaciones fueron analizados a profundidad mediante esquemas para el tratamiento de la información obtenida por diarios de campo (Evertson, et al 1989) los cuales ayudan a traducir la información empírica obtenida, en categorías que luego serán ancladas a un marco conceptual, permitiendo así generar explicaciones sobre la realidad educativa observada.

ALGUNOS DE LOS HALLAZGOS MÁS SIGNIFICATIVOS SON:

No. de Observación	Contexto	Información empírica
--------------------	----------	----------------------





Observación 6	<p>Clase de español en aula regular con un alumno con DI integrado.</p> <p>Aproximadamente 20 alumnos en el aula y dos docentes de aula regular.</p>	<p>En una mesa de trabajo que reúne a 6 alumnos, el alumno integrado realiza de manera individual la actividad diseñada por el docente de apoyo, de espaldas al pizarrón donde la docente regular se encuentra conduciendo la clase, y con la mirada fija en el cuaderno, mientras los alumnos de su mesa y del resto del aula participan activamente de la clase que se esta desarrollando. Al terminar su actividad, la docente le da un juguete al alumno integrado para que "se entretenga"</p>
Observación 13	<p>Sala de maestros en el momento del desayuno para las docentes.</p> <p>Me encuentro con la docente del aula de apoyo y la docente de la clase regular de religión, desayunando y charlando amistosamente.</p>	<p>La docente de aula regular que imparte la asignatura de religión en el preescolar, menciona abiertamente:</p> <p><i>"Yo fui de las primeras en integrar a mis clases a un alumno del aula de apoyo, hace mas de 15 años. Sin saber absolutamente nada de educación especial, ni de cómo hacerle para integrarlo, para mi ellos son un alumno mas y hacen lo que los demás alumnos hacen"</i></p>
Observación 18	<p>Aula de apoyo, uno de los alumnos se dirigió a su clase regular de español con su cuaderno de actividades.</p>	<p>El alumno regresa a los pocos minutos con un recado de la docente regular, debido a que el cuaderno no tenia nuevas actividades para que el alumno desarrollara en clase, por lo que la docente no podía tenerle en el salón.</p>
Observación 23	<p>Aula de apoyo en el momento de recreo para los alumnos y desayuno para las docentes. Una docente de aula regular</p>	<p>La docente de ingles consulta con la docente de apoyo:</p>





	que imparte la materia de inglés se acerca a charlar con la docente de apoyo.	<i>"Fíjate que mi alumno integrado tiene muchas habilidades para el inglés... yo no sé nada de adaptaciones curriculares para alumnos con DI, pero mira, hice un programa personalizado para poder trabajar con él las mismas lecturas que el resto del grupo y haga las mismas actividades, ya no tengas que mandarle cuaderno, ¿Cómo ves?"</i>
Observación 27	Patio de recreación del preescolar en el momento de recreo para los alumnos, mientras dos docentes de aula regular se encontraban haciendo guardia. Charlo amistosamente con ambas docentes.	Una de las docentes de aula regular enfatiza: <i>"¡Lo que necesitamos es que un experto, alguien como tu (refiriéndose a mí) venga a decirnos que tenemos que hacer!. No creas que integramos a los alumnos a las clases porque sabemos mucho, lo que pasa es que somos buena onda"</i> Ante esta exclamación, la otra docente asiente con la cabeza.
Observación 29		

Del análisis de estas y otras observaciones fue posible concretar dos categorías de creencias epistemológicas que resaltaron a la luz de la información recabada:

Creencias epistemológicas más bien integradoras	
Las docentes de aula regular no están capacitadas para realizar adaptaciones curriculares para el alumno con DI; este aspecto no les corresponde así como tampoco el propiciar la participación del alumno en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <i>"Nosotras las misses (refiriendo a las docentes de aula regular) no tenemos idea de cómo hacer adaptaciones curriculares, no podemos tomar decisiones con los alumnos integrados, es muy</i>





<p>regular. Esta responsabilidad es exclusiva del docente de apoyo ya que es el especialista y experto.</p>	<p><i>arriesgado, mejor hacemos las actividades que ustedes nos mandan</i>" (refiriendo a las docentes de aula de apoyo)</p> <ul style="list-style-type: none">• Una docente de aula regular, le exige a la docente de aula de apoyo: <i>"Tendremos una clase publica para los padres de familia y necesito urgentemente que mandes las actividades que va a realizar tu alumno, ya tengo planeado todas las actividades para el resto del grupo pero tú me tienes que dar las de tu alumno, sino no puede ir a la clase."</i>
---	--

Creencias epistemológicas más bien inclusivas	
<p>A pesar de no contar con formación precisa en el campo de la educación especial o educación inclusiva, las docentes de aula regular pueden echar mano del acervo de estrategias educativas con las que ya cuentan para ofrecer respuestas educativas adecuadas e inclusivas a los alumnos con DI, así como para promover su participación en la dinámica de la clase.</p>	<ul style="list-style-type: none">• <i>"Yo la verdad, trato a mi alumno del aula de apoyo ¡como un alumno más! entonces con el aplico las mismas estrategias que con todos los alumnos y me funciona muy bien. Pero eso sí, si necesita ayuda estoy al pendiente y siempre trato de que participe, como cuando le deje que expusiera sobre su deporte favorito"</i>• Una docente de aula regular le comenta a su colega <i>"Nosotras también somos sus misses (del alumno con DI) y tenemos que hacerle actividades para que trabaje con todo el grupo y darle oportunidad de que participe, no es por buena onda, es nuestro trabajo, ¡no necesitas un doctorado! mira, muchas de las cosas que haces con tus alumnos le ayudan muchísimo al alumno del aula de apoyo."</i>





Evidentemente, se observó una relación entre las creencias y las prácticas educativas de las docentes, en la medida que aquellas docentes más cercanas a expresar creencias más bien integradoras, generaban prácticas educativas igualmente integradoras en la mayoría de las situaciones observadas. De igual manera las docentes cercanas a creencias inclusivas, propiciaban clases también desde este paradigma.

CONCLUSIONES

Los resultados preliminares de la primer fase de la investigación coinciden con la literatura que hace referencia a las creencias docentes que acompañan al modelo de educación integradora (Arnaiz, s/f) en lo que respecta a la creencia de no tener la responsabilidad de adaptar el currículo al alumno con DI y en percibirse como incapaces para realizar las adaptaciones y para integrar efectivamente al alumno. Aunado a estas creencias, se encontró también que el modelo de educación integradora puede generar a su vez creencias más bien inclusivas, por ejemplo, que la docente de aula regular maneja las estrategias necesarias para fomentar la participación del alumno con DI.

La coexistencia de estas dos creencias epistemológicas, específicamente en el preescolar, ha generado una contradicción en el proceso de inclusión educativa que tiene lugar en el colegio, ya que mientras uno de los grandes propósitos del mismo es favorecer la participación social y el aprendizaje de alumnos con DI, la estrategia con la que se integran a las clases regulares fomenta la creencia de la necesidad de una atención especializada y con ello, crea barreras para la participación del alumno en la dinámica de aula al no ser reconocido como una persona valiosa que puede aportar al aprendizaje que se genera en la clase.

En suma, mientras se mantenga el modelo de educación integradora que ha determinado y legitimado que sea el docente de aula de apoyo el principal, e incluso, único referente educativo para el alumno con DI, no así el docente de aula regular cuyo rol ha consistido en abrir las puertas y ofrecer los espacios físicos para el alumno en su aula, se continúe fomentando y legitimando las creencias epistemológicas más bien integradoras que a su vez dificultan el actual y necesario tránsito hacia la educación inclusiva mirada de lejos como un escenario utópico, pero que puede ser una posibilidad real si las creencias epistemológicas coexistentes en ambientes de integración o educación inclusiva sean





explicitadas desde las voces de sus actores, con la finalidad de conocerlas, explicarlas, comprenderlas y sobretodo resignificarlas.

REFERENCIAS

- Araque, N. et al (2010) *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*, #4, 1-37.
- Arnaíz, P. (s/f). *Educación en y para la diversidad. Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista (PANAACEA)*. Recuperado de http://www.panaacea.org/files/FILE_B_00000000_1319248106.pdf, consultado en abril 2015.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, Tejuelos, núm. 12, pp. 26-46.
- Evertson, C. et al (1989) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Leal, F. (s/f). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*. Revista Iberoamericana de educación, # 1681-5653, 1-12. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Sandoval, M. (2008) *La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones*. *Contextos educativos*, #11, 149-159.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica a través de los centros educativos*. Disponible en <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historiaeem.aspx>

