



LA PROBLEMÁTICA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD A PARTIR DE LAS PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DEL PERSONAL EDUCATIVO

Luis Enrique Garay Bravo
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Perspectivas sobre el aprendizaje en educación inclusiva.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

Es un estudio de corte cualitativo en el cual se presenta la problemática de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, a partir de las percepciones y experiencias del personal educativo. La información fue recabada por medio de entrevistas a docentes, directores y personal de USAER, en diversos estados del país, en escuelas regulares de zonas rurales y urbanas. Entre las condiciones que se exploraron están las actitudes y percepciones de los docentes, los servicios de apoyo y la existencia y suficiencia de los materiales educativos.

Palabras claves: Inclusión, discapacidad.

Introducción

La inclusión educativa de las personas con discapacidad es un hecho que actualmente está en proceso, y le falta un largo camino por recorrer, a pesar de que desde hace algunas décadas se ha promovido que los estudiantes con discapacidad (ECD) estén incluidos en las escuelas regulares. A partir del año 1993, gracias al reconocimiento de sus derechos humanos y con una perspectiva de inclusión, en México se reorganizaron los servicios de Educación Especial, esta acción permitió la creación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular, con el fin de fomentar y favorecer la integración de los ECD en las escuelas de educación regular, este fue el *primer paso para crear mayores opciones de desarrollo para los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales* (SEP, 2006).

De acuerdo con la guía para la inclusión educativa de Booth y Ainscow, sus autores definen la inclusión en la educación, entre otras cosas, como *incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales, también, reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2015), pero ¿qué tanto se cumple esto en las escuelas del país?

En realidad, los estudiantes no están plenamente incluidos, en muchos casos solo hay integración, ya que los estudiantes que están inscritos, permanecen en la escuela, pero no necesariamente aprenden y participan; de hecho, en el Informe de la Educación Obligatoria en México 2017, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se hace un análisis de las oportunidades educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en dicho informe, se muestra que un porcentaje considerable de estudiantes asiste a los CAM y no a las escuelas regulares, esto se ve principalmente en el nivel de preescolar donde, por ejemplo, de los estudiantes con ceguera el 54.2% asiste a la escuela regular, frente al 45.8% de los estudiantes ciegos que asisten a algún CAM (INEE, 2017).

En cuanto a la infraestructura y materiales se muestra que *apenas un tercio o menos de las primarias, las secundarias y los planteles de EMS cuentan con rampas o sanitarios adaptados, o bien con materiales o recursos de apoyo educativo para estudiantes con discapacidad visual o auditiva* (INEE, 2017) y que esto se debe a que el fortalecimiento de las escuelas no es está en sintonía con las políticas que tratan de fortalecer la inclusión de los ECD.

Asimismo, de acuerdo con cifras del informe (INEE, 2017), no todas las escuelas de educación básica cuentan con el apoyo estos servicios, solo el 34.6% de los preescolares que tienen estudiantes con discapacidad cuentan con el apoyo de USAER, el 46.2% de las primarias y el 21.7% de las secundarias a nivel nacional. Además de esto, no todas las unidades de apoyo cuentan con equipos completos, solo el 45% de las USAER del país tienen un equipo completo (INEE, 2017).

¿Qué hay que hacer para que se haga realidad este derecho?, De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, las barreras surgen de la interacción entre los

estudiantes y las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y su condición social y económica. En este sentido, *las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos en las actividades educativas.* (UNESCO, 2008).

Existen algunos documentos internacionales que han favorecido el tránsito de una educación especial y segregada a una educación inclusiva, uno de esos documentos, con carácter vinculante, es la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad, en el cual se exhorta a que los países que ratifiquen la norma aseguren que *las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan* (ONU, 2006).

México ha sido uno de los muchos países que han ratificado la convención; sin embargo, la normatividad nacional, como la Ley General de Educación, así como las políticas educativas, no se ha alineado a la convención, por ejemplo, se deja la posibilidad de que los ECD accedan a las distintas modalidades de la educación especial, como el Centro de Atención Múltiple (CAM) o los Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED), ya que considera una modalidad de educación especial como algo ordinario y no como una salida excepcional y porque, en educación media superior, incentiva abiertamente una modalidad segregada.

Finalmente, a partir del informe que presenta cada país al Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016), que en este caso envió México, el comité devolvió algunas observaciones sobre el derecho a la educación, en las cuales evidencia la falta de acciones que benefician la inclusión y se señala particularmente tres preocupaciones, las persistencia del modelo de educación especial, la falta de escolarización de todos las niñas y niños con discapacidad y la ausencia de accesibilidad de los centros educativos y todos los materiales didácticos, incluidos los libros de texto en braille e intérpretes de lengua de señas.

Estas observaciones nos llevan a la siguiente pregunta, ¿las escuelas del país cuentan con las condiciones necesarias para la inclusión de los estudiantes con discapacidad?, al parecer no, es por eso que es necesario identificar dónde no están presentes estas condiciones y asegurar que existan en las escuelas. En ese sentido, se elabora este estudio con el propósito de exponer la problemática de la inclusión educativa de los ECD a partir de experiencias y percepciones de las figuras educativas.

La fuente de información del mismo, son entrevistas realizadas a directores de escuela regular y de USAER, docentes regulares y docentes de apoyo, como parte de la preparación de la Evaluación de la Atención de Educativa a las Personas con Discapacidad (EADIS) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la cual, tiene como objetivo principal, valorar la medida en que las escuelas regulares tienen las condiciones necesarias para asegurar la inclusión de los estudiantes con discapacidad (ECD). Como parte del proceso se ha recopilado información de alrededor de 40 escuelas de los niveles de educación obligatoria, ubicadas en 15 estados del norte, centro y sur del país, se visitaron escuelas que cuentan con el apoyo de USAER y escuelas que carecen de este servicio, así como escuelas en zonas rurales y urbanas.

En este documento se presenta un análisis de una parte de la información que ha sido recabada hasta el momento. Las condiciones que se presentan son, las actitudes y percepciones de los docentes, los servicios de apoyo y la existencia y suficiencia de los materiales educativos.

Desarrollo

Se encontró una gran variedad de experiencias sobre la atención de los estudiantes y la relación entre docentes regulares y docentes de USAER, así como una diversidad de percepciones acerca de la discapacidad y los estudiantes, estas percepciones pueden estar influenciadas por diversos factores como la falta de formación o capacitación, la organización de los grupos, la ausencia de materiales, entre otros. En este sentido, a continuación, se muestran los resultados más relevantes, se incluyen citas de los testimonios de los entrevistados.

Actitudes y expectativas de los docentes

En el tema de las actitudes y las expectativas de los docentes hacia la inclusión de ECD, se identificaron al menos dos grupos de docentes, docentes que tienen bajas expectativas y docentes que tienen altas expectativas de los estudiantes, por ejemplo, hablando del primer caso, un docente regular de un estado del centro, dice sobre un ECD, *no cumple las expectativas como un niño normal, en otra entrevista nos comenta que los maestros dicen: ¿yo qué voy a hacer?, más trabajo, tantos alumnos y todavía si este niño no va a aprender, o sea, ya desde que pensamos que el niño no va a aprender, ya estamos mal.* (docente de un estado del centro).

En ese mismo sentido hay docentes que no han tenido buenas experiencias y se han enfrentado a muchas dificultades para atender ECD, *Respiro porque si ha sido bastante difícil, es difícil* (docente de un estado del norte), de la misma manera, un docente de un estado del centro, menciona, *fue un reto porque no había tenido como tal una experiencia cercana a este tipo de situaciones, Creo que no estoy capacitado*, en estos testimonios se pueden observar opiniones condicionadas por factores como la formación o la capacitación.

En el otro grupo, se encuentran docentes que tienen altas expectativas de los estudiantes, una docente del norte menciona que, *los niños con discapacidad sí pueden seguir estudiando, pero tiene que ver con el apoyo de los padres y las ganas de cada uno*, asimismo, actitudes positivas hacia la inclusión el niño con la discapacidad es un niño normal como cualquier otro y merece tener la misma educación como cualquier otro, menciona una docente de un estado del norte.

Actitudes positivas o altas expectativas como estas, favorecen el aprendizaje y las participación de los estudiantes, de acuerdo con (Borrero 2012), *las actitudes, creencias, valores y expectativas del profesorado son muy importantes en la formación del estudiante y éstas están siempre condicionadas no sólo por los procesos formativos, sino por otros factores que repercuten con mayor incidencia*, en este caso el conocimiento que

tengan los docentes acerca de las discapacidades, más la experiencia buena o mala en la atención de los ECD podrían estar determinando las actitudes y expectativas hacia los estudiantes y hacia su inclusión.

Los servicios de apoyo

Para las escuelas es indispensable contar con un equipo de especialistas que favorezca la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es una unidad conformada por un grupo de especialistas, docente de apoyo, psicólogo, maestro de comunicación y trabajador social, esta unidad se creó *con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular* (SEP, 2006).

A esta unidad de apoyo se le ha asignado una tarea muy importante e indispensable para garantizar la inclusión de los estudiantes; tal tarea consta de orientar y asesorar a docentes regulares que atienden ECD, así como dar apoyo a sus madres o padres de familia, tal como se prevé en la Declaración de Salamanca en la *generalización de la enseñanza integradora, la importancia del apoyo y de la participación de especialistas deberá corresponder a la naturaleza de la demanda* (UNESCO, 1994).

En los contextos en los que sí se cuenta con el apoyo, hay docentes que trabajan de cerca con el docente de apoyo y el equipo interdisciplinario de USAER, en algunos casos se presenta como un trabajo compartido, en el cual elaboran juntos una Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y la planeación didáctica, un docente de un estado del norte refiere lo siguiente, *hacemos PCA y me dan recomendaciones para trabajar en clase, por bimestre, pueden reunirse en algunos espacios libres como la hora de educación física, aunque parece ser que el espacio formal de reunión es el Consejo Técnico Escolar, se da asesoría en los consejos técnicos que es en donde se abre el espacio o si los maestros tienen alguna duda, acuden a preguntarnos* reporta un docente de apoyo de un estado del norte.

En otros casos, el docente regular elabora la planeación y la pasa al docente de apoyo, este, hace algunas recomendaciones y la devuelve, *me solicita la planeación y ella realiza las adecuaciones necesarias y me las entrega para trabajar con ellas durante el bimestre* (docente de un estado del sur). Las formas de organización pueden variar, pero son prácticas que sin duda favorecen la inclusión de los ECD.

Sin embargo, en otras escuelas, pueden no tener ningún tipo de relación y trabajar de manera independiente, *no tenemos actividades juntas, ella trabaja con los niños que ella tiene que trabajar y yo con mis niños* (docente regular de un estado del centro), haciendo referencia a la docente de apoyo, en situaciones como esta, los ECD son parte del grupo pero los docentes no procuran el aprendizaje de estos estudiantes, mandan a los estudiantes al aula de apoyo para que el docente de USAER se encargue de su atención, lo cual habla de una mera integración de los estudiantes en las escuelas, lo que obstaculiza una verdadera inclusión.

De acuerdo con las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, los servicios de apoyo tienen el objetivo de *acompañar a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles,*

dinámicos e innovadores en donde no existan barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, estableciendo un trabajo permanente con el personal directivo, maestros y familias, favoreciendo el proceso de integración educativa (SEP, 2006); sin embargo, en la actualidad se ha extendido la atención o el apoyo directamente con los estudiantes y como vimos en el testimonio anterior, en algunos contextos, no en todos los casos, incluso ceden las responsabilidades de atención de los ECD, se ha perdido o nunca ha desempeñado la función de apoyar o asesorar a la escuela, el fin con el que fueron creadas las unidades.

La permanencia de los estudiantes dentro del aula regular, lo cual no significa necesariamente que haya inclusión, pero es un factor a tomar en cuenta, ya que es dentro del aula donde debería estar la mayor parte del tiempo y no en el aula de apoyo, en la mayoría de los casos, los estudiantes asisten al aula de apoyo para reforzar ciertos conocimientos, ya sea la lectoescritura, matemáticas, lengua de señas mexicana, desarrollar la socialización, o reforzar los temas del currículo que se están viendo en ese momento en el aula regular.

Un docente de apoyo de un estado del sur menciona que, *trabajar directamente con los niños que requieran una atención más personalizada. Dándole mayor énfasis en español y matemáticas*, este trabajo puede ser de manera individual o en grupo multigrado en el aula de apoyo, los niños asisten desde un día a la semana hasta todos los días, varía de acuerdo con la dinámica de la escuela, del número de estudiantes que sean atendidos por la unidad de apoyo o si el docente está de planta en la escuela o es itinerante. Son pocos los casos en los que el estudiante con discapacidad permanece la mayor parte del tiempo en el aula regular y solo asiste en algunas ocasiones al aula de apoyo.

De la misma manera algunos docentes reportan que son pocas las veces en las que el docente de apoyo entra al aula regular; de hecho, algunos de ellos demandan su participación, por ejemplo, un docente regular de un estado del norte dice, *tener más apoyo o más visitas dentro del aula regular y con críticas constructivas*, de igual manera demandan que los docentes permanezcan más tiempo en las escuelas para poder extender el apoyo el equipo de USAER, que este más tiempo en la escuela (docente de un estado del norte).

Se percibe que en general está la idea de que los ECD son responsabilidad de los servicios de educación especial; es decir, de los docentes de apoyo y no de los docentes regulares, un docente de apoyo de un estado del centro dice, *espero un 100% de apoyo y los docentes sienten que los niños son mis alumnos y no suyos. Y que se responsabilicen de sus alumnos*, esto puede deberse a que los docentes no se sienten preparados desde la formación inicial y la actualización para atender a los ECD, *la falta de formación y capacitación ya que en la escuela normal te capacitan para alumnos "normales"*, u otras características como los grupos numerosos, *trabajar un grupo de 36 alumnos, 2 con discapacidad y 3 de lento aprendizaje, se pueden diseñar actividades, pero ya trabajar con ellos no se puede* (docente regular de un estado del centro del país).

Se puede ver que ha sido difícil sobre todo para los docentes regulares asimilar la idea de que los ECD asistan a las escuelas y sean parte de su grupo y no estudiantes que deben ser atendidos en otros espacios, espacios segregados y atendidos únicamente por los servicios de educación especial.

Materiales curriculares y didácticos

En el tema de la existencia y suficiencia de materiales específicos para la atención de ECD, la mayoría de los directores entrevistados dicen no recibir materiales, tampoco algún apoyo económico para comprarlos, en algunos casos, cuando hay materiales es gracias a la gestión del director, las cuotas voluntarias de los padres de familia o algún otro recurso, *se compra material que piden los maestros USAER, con los recursos de escuela*, en ocasiones tampoco cuentan con los libros de texto ... *no proveen los libros inmediatamente para niños con discapacidad visual o auditiva* (director de escuela de un estado del norte), por ejemplo, libros de texto en braille y macrotipo; sin embargo, hay a quien le ha llegado los libros texto como braille y macrotipo a tiempo, *sólo los libros macrotipo. Llegaron a principios de agosto* (director en un estado del sur), este es el caso de un estudiante con baja visión.

En el caso de materiales con los que cuentan las USAER la experiencia es distinta, aunque no en todos los casos, algunos estados del país designan un apoyo económico para la compra de materiales, no necesariamente materiales específicos para la atención de ECD, algunas veces es para la compra de material didáctico, *por parte del departamento de Equidad, que se ejercen tres partidas al año para comprar material didáctico y de oficina. Y el recurso llega anual* (director de USAER de un estado del centro).

Parece ser que el tema de la asignación del recurso es una política estatal, ya que en algunos mencionan disponer de cierta cantidad para comprar los materiales, por parte del departamento de equidad o el departamento de educación especial y en algunos casos reciben material didáctico, pero en otros contextos no reciben un recurso específico para la compra de materiales, quizá convendría tener una política a nivel nacional para asignar recursos a la USAER o a la escuela y no dejarlo a consideración de las autoridades de cada estado.

Conclusiones

En general, los actores educativos perciben múltiples carencias en las escuelas para garantizar la inclusión de los EDC. No todos los docentes parecen estar convencidos y preparados para atender ECD, ya que, además, deben atender a sus otros estudiantes. De la misma manera existen bajas expectativas de los docentes regulares sobre los logros y aprendizajes de los ECD que hay en su grupo, no se responsabilizan de ellos y prefieren ceder esa responsabilidad a los docentes de apoyo, aunque esta no sea la tarea de los servicios de educación especial.

Como vimos, existen diversas formas de trabajo entre los docentes regulares y docentes de apoyo, pero no necesariamente es un trabajo complementario, de hecho, en ocasiones no hay ningún tipo de relación entre ambos docentes, y esto puede deberse a que no hay la suficiente apertura por parte de los docentes regulares para recibir asesoría y orientación por parte del equipo de USAER. En algunos contextos se percibe que falta apoyo por parte de USAER, esto puede deberse a que los docentes de apoyo no pueden estar

de planta en una escuela porque deben atender más de una, esto se relaciona con la falta de cobertura, como dijimos antes, por ejemplo, en primaria a nivel nacional solo el 45.2% de las escuelas primarias donde atienden al menos a un ECD tienen el apoyo de USAER.

La falta de materiales es otro aspecto que los docentes que perciben como desventaja, las escuelas no cuentan con el material didáctico y curricular para atender ECD, tampoco les son proporcionados, en ocasiones tienen materiales didácticos que adaptan a las necesidades de los estudiantes o adaptan los libros de texto a macrotipo. En el caso de los libros de texto para estudiantes ciegos y con baja visión, solo en algunos casos han llegado los libros a tiempo. De acuerdo con los datos presentados solo menos de un tercio de escuelas primarias, secundaria y de EMS cuentan con materiales o recursos de apoyo educativo para estudiantes con discapacidad visual o auditiva.

Las percepciones y experiencias que ha tenido el personal educativo, no son favorables para lograr la inclusión educativa de los ECD. El reto está en cómo mejorar estas experiencias, las percepciones y las expectativas hacia los ECD, una manera de lograr esto, es desde la formación de los docentes incluir la perspectiva de atención a la diversidad y de dotar de herramientas y conocimientos sobre discapacidad para la atención de los estudiantes, así como ofrecer capacitación y actualización en estos temas, estas acciones fomentarían una actitud positiva hacia la inclusión de los ECD, así como las expectativas de los aprendizajes de los estudiantes.

Efectivamente las escuelas carecen de las condiciones necesarias, es indispensable crear estas condiciones en las escuelas del país, condiciones como la infraestructura, la formación y actualización de los docentes regulares, la presencia de especialistas, la existencia de materiales específicos para su atención, crear una cultura de inclusión, entre muchas otras. Para asegurar este derecho es muy importante hacer cambios en las políticas y en las prácticas, dotar a las escuelas de recursos humanos y materiales y todo lo que ello conlleve, como la formación y actualización de los docentes.

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.

Borrero, R. (2012). *Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural*. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México*. Informe 2017. México. Autor.

ONU (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado de:

<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkGId%2FPPrICAqhKb7yhsnbHatvuFkZ%2Bt93Y3D%2Baa2r7WiHwAXZ%2FG9E0uHt5DxBGH2LdMykrEdF5KQmVzHudkkifedPF1%2Fk2Jj5UehW%2BHhcOU0xxQTsErEGIVIBISEZn>

SEP. Secretaría de Educación Pública (2006). *SEP. Secretaría de Educación Pública (2006). Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México. Autor.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf