



PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

María Cristina Amaro Amaro

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

amaro.cristina@upnslp.edu.mx

Juan David González Fraga

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

Víctor Manuel León Rodríguez

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

vleonr@cretam.edu.mx

Área temática: Procesos de formación

Línea temática: Procesos formativos de profesores

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

La presente ponencia expone los resultados parciales de un proyecto de investigación que busca realizar un diagnóstico sobre la formación inicial para la inclusión en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) Plantel 01, con el propósito último de generar conocimiento que permita plantear mejoras a los procesos de formación desarrollados en la institución, y con ello favorecer el egreso de profesores que posean las capacidades necesarias para garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de excelencia.

En específico, se muestra un análisis de la perspectiva de los estudiantes normalistas sobre la inclusión de personas con discapacidad, como uno de los grupos con más riesgo de ser excluidos en el entorno escolar. A partir de un enfoque metodológico mixto, los resultados se organizan en dos ejes: la percepción sobre el papel docente en el aula a partir de su primera jornada de observación y la percepción sobre los propios sentimientos, actitudes y preocupaciones previo a su primera jornada de práctica profesional. Se encuentra que los estudiantes perciben la relevancia de su labor en los procesos de inclusión y que además están comprometidos a brindar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, discapacidad, práctica profesional, inclusión educativa

Introducción

Una de las características fundamentales de la educación inclusiva es que su foco de atención no se centra en las dificultades que pudieran presentar los estudiantes en el proceso de aprendizaje, sino en las oportunidades que el contexto les brinda para desarrollar todas sus capacidades hasta el máximo de sus posibilidades. Esto coincide con las propuestas de la Agenda Educativa 2030, cuyo 4o Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) pugna por garantizar que la educación impartida sea inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2014). Para lograrlo, la ONU plantea una serie de metas que permitan lograr dicho objetivo, entre las cuales se considera “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo,” (CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe], 2016, p. 16,).

En esta perspectiva, la formación docente es uno de los puntos centrales, pues es el profesorado quien tiene en sus manos las posibilidades para crear entornos de aprendizaje inclusivos que permitan el aprendizaje de todos, y consideren sobre todo a aquellos colectivos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, como es el caso de las personas con discapacidad. Por esta razón, desde hace ya una década se pensaba en:

Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores; y asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos” (ORELAC [Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe]/UNESCO, 2013, p. 116).

Estas intenciones se han concretado en políticas educativas nacionales que se reflejan en programas de formación docente que consideran la atención a la diversidad y la educación inclusiva en sus mallas curriculares, como es el caso de los Programas de formación inicial que se desarrollan en las Escuelas Normales, y en específico en la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2018, que en el cuarto y quinto semestre integra cursos que buscan fortalecer la formación docente en el tema. No obstante, es necesario considerar la perspectiva de Zorrilla (2001) respecto de la concreción de las políticas educativas, pues si bien hay una dimensión declarativa que determina el deber ser de la formación de profesores en nuestro país, es importante conocer además la dimensión instrumental y de resultados, por lo que es necesario, conocer en qué medida tales programas han logrado avances reales en la atención de grupos en situación de vulnerabilidad dentro de las escuelas, así como hacer conscientes a los futuros profesores respecto del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Además, es importante considerar que las adversidades vividas en el contexto educativo se potenciaron a partir de la suspensión de clases por la Pandemia del COVID-19, ya que el informe sobre el avance en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2020) muestra que el cierre de las escuelas dejó sin escolarización al 90% de los estudiantes y la

enseñanza a distancia estuvo fuera de alcance para al menos 500 millones de estudiantes, con lo que se revirtieron bastantes años de progreso en la educación, y el avance hacia una educación inclusiva será aún más lento, de manera que más de 200 millones de niños y niñas en el mundo tendrán dificultades para acceder a la educación en el 2030.

Lo anterior pone de relieve la necesidad de formar profesores que cuenten con un perfil profesional inclusivo (Rodríguez, 2019) que promuevan la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes. Entonces, de cara a la concreción e implementación de los Planes de Estudio 2022 para las Escuelas Normales, es importante recuperar el trabajo realizado hasta el momento respecto de la formación de profesores para la inclusión, particularmente de colectivos en riesgo de segregación como son los estudiantes con discapacidad, a fin de generar elementos que permitan fortalecer estos procesos y contribuir a la formación de profesionales que sean capaces de garantizar el aprendizaje, participación y logro académico de todos.

Por tales motivos, el propósito de esta investigación es analizar el estado de la formación inicial respecto de la inclusión, considerando la perspectiva de los estudiantes de la ENESMAPO Plantel 01. Esta institución formadora de docentes se caracteriza por ser la más grande en el estado de San Luis Potosí, ya que ofrece sus carreras en cinco planteles ubicados en las regiones de la entidad: altiplano, centro, media, huasteca norte y huasteca sur. Además, la oferta académica es diversa, ya que ofrece la licenciatura en educación preescolar, primaria, inclusión educativa, telesecundaria, enseñanza y aprendizaje del inglés, español, matemáticas, formación ética y ciudadana.

Para el caso concreto del Plantel 01 ubicado en la capital potosina, la investigación se concentró en la Licenciatura en Educación Primaria con los alumnos que cursan el cuarto semestre. Cabe mencionar que estos alumnos forman parte de la última generación del plan de estudios 2018.

Con esta investigación se busca generar conocimiento que sirva de base para mejorar los procesos formativos implementados en la institución, de manera que sea posible la formación de profesionales que cuenten con las capacidades necesarias para brindar una educación a todos sus estudiantes, sin que las condiciones particulares representen un obstáculo para el aprendizaje. Particularmente se presentan algunos resultados parciales organizados en dos ejes: la percepción que los futuros profesores tienen sobre el papel docente en el aula a partir de su primera jornada de observación y la percepción sobre los propios sentimientos, preocupaciones y actitudes previo a su primera jornada de práctica profesional.

Referente Teórico-Methodológico

Durante mucho tiempo la educación se fundamentó en un modelo clínico que consideraba las dificultades en el aprendizaje como una consecuencia de las características personales, pero la intención es avanzar hacia un modelo social que reconozca el surgimiento de barreras en el aprendizaje y la participación a partir de la interacción entre las personas y su entorno. Esta

perspectiva reconoce que la intención educativa no es modificar las características individuales, como es el caso de la discapacidad, sino reducir y eliminar las barreras contextuales que limitan el aprendizaje, por lo que la inclusión “está relacionada con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado” (Booth y Ainscow, 2002, p. 24).

En este sentido, la inclusión se centra en garantizar el derecho de todos a una educación de calidad, así como en favorecer que los centros escolares tengan la capacidad de satisfacer las necesidades de sus estudiantes, evitando que sean ellos quienes tengan que adaptarse a lo que la institución les ofrece (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva es un proceso que nunca está acabado, ya que continuamente aparecen barreras que limitan el desarrollo de los estudiantes; entonces, la preocupación central es:

Transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones (Blanco, 2006, p. 7).

La inclusión es un proceso complejo que requiere de la participación de todos, en primera instancia de los docentes, pues de acuerdo con Alegre (2004), resulta de vital importancia que el profesorado se forme para atender a la diversidad, a fin de que pueda ofrecer educación para todo el alumnado. Esta situación no debe verse como una característica deseable en un profesor, sino como un requisito fundamental, por lo que uno de los objetivos primordiales de la educación inclusiva debe ser la formación de docentes que atiendan a todos, pero especialmente a aquellos que están en riesgo de segregación, a fin de garantizar a que cada estudiante tenga oportunidades para aprender y participar (Alegre, 2004).

Tal formación requiere una transformación profunda en la interioridad del profesorado, pues es necesario asumir una filosofía en la que se crea firmemente que todos los estudiantes pertenecen a la institución y pueden aprender (Cappelletti, 2009), ya que construir una escuela inclusiva requiere fomentar el cambio de actitudes segregadoras para crear una comunidad de bienvenida (Moriña, 2004).

Por tal razón fue necesario conocer las perspectiva de los estudiantes normalistas sobre la inclusión, justo en un momento decisivo de su formación como es el trayecto de práctica profesional, como parte de un proceso diagnóstico con enfoque mixto que busca conocer el estado de la formación inicial docente para la inclusión en la ENESMAPO Plantel 01. Con respecto a los sujetos informantes, se contó con la participación de un grupo de 25 estudiantes, conformado por 3 hombres y 22 mujeres.

En este proceso metodológico se recurrió al análisis de la percepción de los estudiantes normalistas sobre la inclusión en dos momentos importantes: posterior a lo vivido en su primera jornada de observación, y previo a su primera jornada de práctica profesional. Para conocer su percepción sobre la jornada de observación, se recogió su experiencia a través de relatos escritos, empleando algunas preguntas guía detonadoras, mismos que fueron analizados a

través de un proceso de reducción, transformación y disposición de datos (Miles y Huberman, 1994, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999); mientras que para conocer su percepción previo a la primera jornada de práctica profesional, se empleó la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE) (Loreman, Sharma, Earle, & Forlin, 2007), cuyos resultados fueron analizados a través frecuencia estadística.

Resultados

Sobre la percepción de los estudiantes respecto de lo observado en las aulas, se construyeron categorías de acuerdo con los datos empíricos que se analizaron. En lo que corresponde al citado textual del dato empírico obtenido de los estudiantes, se utilizaron las iniciales de sus apellidos y nombres para poder identificarlos y a su vez guardar su confidencialidad.

Se encontró que, en un primer escenario los estudiantes normalistas reconocen indicios de segregación hacia los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, lo cual les permite tomar consciencia de sí mismo como agentes de atención a la diversidad, por ejemplo, una alumna menciona lo siguiente:

En el aula donde me tocó realizar las prácticas, siento que la docente sí promovía un poco la desigualdad, porque tenía a dos alumnos con discapacidad, entonces al momento de trabajar, sólo trabajaba con los demás sin esperar a dichos alumnos y siempre decía que así eran ellos, que no se podía esperar a que ellos terminarán (RRD, 2023).

En este sentido, se puede identificar que las barreras para el aprendizaje y la participación forman parte de la construcción social de los propios educadores, que probablemente de manera involuntaria o consciente realizan prácticas que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos, por lo que resulta fundamental que los futuros profesores lo observen y posteriormente lo eviten en sus prácticas. En otro relato, la alumna reflexiona sobre lo observado:

Sin duda alguna, tenemos que predicar con el ejemplo para que los niños no se burlen o critiquen a algún compañerito que tiene una discapacidad, para poder lograr esto es muy importante que nosotros como docentes en formación busquemos técnicas para poder incluir a todos los alumnos en el aula (RRD, 2023).

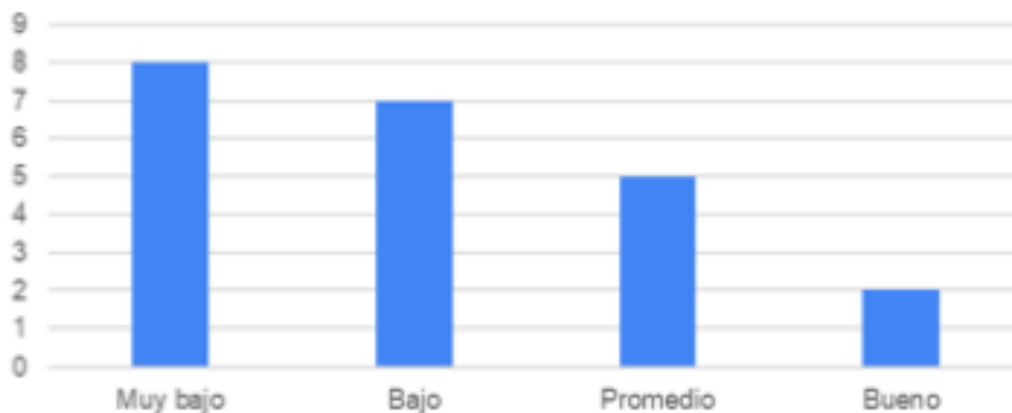
Con estos ejemplos, los estudiantes normalistas reflexionan sobre las oportunidades que tienen para trabajar de manera distinta con los grupos, proponiendo estrategias o técnicas que favorezcan la inclusión. El reto se encuentra en ir más allá de la dimensión didáctica de la inclusión, pues el diseño e implementación de técnicas propicias para el aprendizaje de todos es apenas una parte del proceso inclusivo, por lo que es necesario fortalecer la formación de los futuros profesores como promotores de una cultura de la diversidad (López-Melero, 2004), en la que además de estrategias adecuadas para la enseñanza, también se promueva el respeto y la valoración al otro por su condición de ser humano.

En un segundo escenario, los estudiantes normalistas analizan los casos donde se presentan niños con alguna discapacidad y las prácticas para favorecer la inclusión, por ejemplo, una alumna menciona “En el salón de prácticas había un niño con TDAH que, sin hacerlo de manera intencional, cuando el niño tiene sus arranques la maestra e incluso los niños lo hacen a un lado por las acciones de él” (MPEK, 2023). Una vez que se toma conciencia sobre las situaciones que se presentan en el aula, existen reflexiones que les permite construir nuevas miradas hacia la generación de aulas inclusivas, como lo señala otra alumna:

Para mí es muy importante incluir a todos los alumnos que haya un balance que se respeten y que no deben discriminar a ningún compañero, al contrario, siempre pueden aprender algo nuevo de sus compañeros con discapacidades o que hablen algún otro idioma o lengua (MEEA, 2023).

Por otra parte, la escala SACIE arroja información importante sobre las percepciones de los estudiantes normalistas previo a su primera jornada de práctica profesional. Se encuentra que consideran sus conocimientos sobre las políticas para la inclusión pobres o promedio, y su experiencia en el trato con personas con discapacidad en entornos educativos es baja y muy baja; además manifiestan que su formación para enseñar a estudiantes con discapacidad es nula y que por lo tanto su nivel de confianza para trabajar con estudiantes que presentan alguna discapacidad es en general baja y muy baja, tal como se muestra en la Figura 1:

Figura 1. Nivel de confianza de los estudiantes normalistas para enseñar a niños con discapacidad

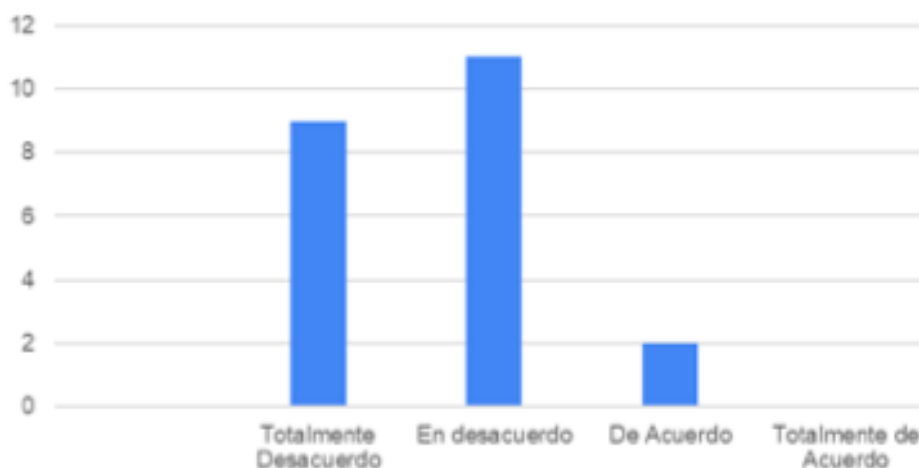


Lo anterior brinda un panorama preocupante, pues es necesario que los profesores en formación desarrollen un perfil profesional inclusivo (Rodríguez, 2019) que los prepare para atender a todos los estudiantes, sin que sus características particulares en razón de discapacidad o cualquier otra, representen un obstáculo para favorecer el aprendizaje y la participación a través de su práctica docente.

En lo referente a sus sentimientos sobre la discapacidad, los estudiantes se muestran aprensivos sobre la posibilidad de contar con una, aunque expresan sentimientos positivos al interactuar o convivir con estudiantes con alguna condición específica determinante en el aprendizaje, situación que probablemente se vio favorecida por su primera jornada de observación. En lo que respecta a las preocupaciones expresadas, temen que los estudiantes con discapacidad no sean aceptados por sus compañeros, no tener la capacidad de prestarles una atención apropiada y no contar con los conocimientos y habilidades necesarias para favorecer su aprendizaje. De forma relevante se devela que consideran poseer o poder desarrollar habilidades de tipo psicológicas o sociales para atender a los alumnos, más no las condiciones pedagógico didácticas para responder a sus necesidades de aprendizaje a pesar de estar siendo formados fundamentalmente para estas tareas.

Por otra parte, muestran un bajo nivel de preocupación ante la posibilidad de un aumento en el nivel de trabajo o estrés al tener estudiantes con discapacidad en sus aulas (ver Figura 2), lo que genera condiciones para una predisposición positiva a la inclusión.

Figura 2. Preocupación sobre el aumento en la carga de trabajo al atender estudiantes con discapacidad



Sobre las actitudes, los futuros profesores consideran favorecedor que los estudiantes con dificultades en la atención, con discapacidad auditiva o visual o con la necesidad de un plan individual de trabajo se incorporen al aula regular, sin embargo, muestran reservas sobre la participación de estudiantes con dificultades para expresar sus pensamientos y sobre todo de aquellos que fracasan frecuentemente en sus exámenes. Esto abre la reflexión sobre la importancia de formar docentes que comprendan y atiendan la diversidad de características que pueden presentar los estudiantes, considerando que aún cuando dos personas presentan la misma discapacidad, cada una posee sus propias particularidades.

Al respecto, es evidente que se requiere un desplazamiento epistémico que permita a las y los estudiantes redefinir sus conceptualizaciones e implicaciones sobre la diversidad en el aula. Esta toma de conciencia podrá permitirles distinguir entre el aprovechamiento académico como un estándar de evaluación del aprendizaje y la posibilidad en la disminución de brechas entre los estudiantes con características particulares y los que son conocidos como alumnos regulares. En este mismo sentido pueden caracterizar a los alumnos diversos como aquellos cuya progresión de aprendizaje no debe necesariamente ser similar a la del grupo de atención, sino que sus logros se encuentran enmarcados en las posibilidades que se hayan detectado al inicio y durante el proceso de su atención.

En la medida en que esto se logre se podrá estar en condiciones de diferenciar entre integrar a un alumno con discapacidad o cualquier otra característica a un grupo porque es ética y moralmente correcto hacerlo, a considerar esta inclusión como un acto de fortalecimiento del individuo y del colectivo en tanto el primero se acerca a las condiciones de formación del resto, y éstos a su vez se forman en un entorno diverso, de tolerancia y de colaboración.

Conclusiones

Conocer el estado de la formación inicial docente sobre la inclusión es fundamental para plantear mejoras que permitan una enseñanza acorde a las necesidades sociales y a las políticas educativas actuales que pugnan por una educación inclusiva, equitativa y de calidad. A su vez, la formación inicial y sus implicados adquieren responsabilidad en el compromiso por la atención a estas necesidades, reformulando las características de sus planes de estudio, sus modelos educativos propuestos y las condiciones que propicia para concretar estos elementos.

En un primer acercamiento a las percepciones de los estudiantes de ENESMAPO Plantel 01 sobre la inclusión se encontró que, respecto de sus experiencias en las jornadas de observación, muestran una amplia capacidad para identificar actos de exclusión en el aula, tanto por parte de los profesores titulares como por parte de los compañeros; de acuerdo con Booth y Ainscow (2002), tal capacidad es primordial para avanzar hacia la inclusión. Esto los condujo a reconocer la importancia del papel docente en los procesos de inclusión, y la responsabilidad que tienen en la búsqueda de alternativas para atender las necesidades de todos los estudiantes, con independencia de sus características, lo que sin duda otorga un panorama favorecedor sobre la imperiosa necesidad de formar profesores preocupados por la atención a la diversidad (Alegre, 2004).

En lo que refiere a las percepciones sobre sus sentimientos, actitudes y preocupaciones en el momento previo a iniciar su jornada de práctica profesional, es posible afirmar que en general muestran sentimientos y actitudes favorecedores para la inclusión, aunque hay reservas respecto de ciertos tipos de ciertas características en los estudiantes. En lo referente a las preocupaciones, los futuros profesores se perciben inquietos ante la posibilidad de no

ofrecer una atención adecuada a sus estudiantes, lo que les da oportunidad de estar atentos a las posibles formas de exclusión (Moriña, 2004) y generar alternativas para construir una comunidad inclusiva donde todos puedan aprender y participar.

Al momento se encuentra un escenario favorecedor sobre la formación inicial docente para la inclusión en los estudiantes normalistas que participaron de la investigación, pues aun cuando ellos perciben que no cuentan con elementos suficientes para atender a determinados grupos en situación de vulnerabilidad, es imperioso hacer notar que identificar la segregación en el aula y mantener sentimientos y actitudes favorecedoras hacia la diversidad, representa el cimientamiento de una sólida formación docente para la inclusión.

Referencias

- Alegre, O. M. (2004). Atienda a la diversidad del Alumnado. En: Programa para la mejora de la docencia universitaria. Pp. 93-103. Pearson Educación.
- Blanco R, (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2002). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio para la Educación Inclusiva.
- Cappelletti, G. (2009). El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva (1ª Ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires.
- CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollosostenible.pdf>
- López-Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- Loreman, T., Sharma, U., Earle, C., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2ª ed.). Málaga: Editorial Aljibe.
- Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (eds), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea

- ONU. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Recuperado de https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- ORELAC/UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>
- Zorrilla, M. (2001). La Reforma Educativa: la tensión entre su diseño y su implementación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (18),11-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817934003>