

Percepciones de los docentes en torno a la formación de estudiantes del nivel medio superior con capacidades diferentes¹

Cristina Ávila - Valdez^{2*}

Universidad Autónoma de Occidente, México

Jesús Manuel Rodelo - Pérez³

Universidad Autónoma de Occidente, México

*Autor de correspondencia: avicristina@gmail.com

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO /TO REFERENCE THIS ARTICLE /PARA CITAR ESTE ARTIGO

Ávila-Valdez, C. y Rodelo-Pérez, J. (2022). Percepciones de los docentes en torno a la formación de estudiantes del nivel medio superior con capacidades diferentes. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 102-114. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061108>

Recibido: enero, 15 de 2022

Revisado: marzo, 15 de 2022

Aceptado: junio, 21 de 2022

Resumen: El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio que aborda la educación inclusiva de alumnos con necesidades especiales en una institución pública del nivel medio superior. Esta investigación surge de considerar la importancia de las estrategias educativas del profesorado en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual es de especial relevancia en los estudiantes con capacidades diferentes pues ellos requieren de una atención diferenciada dependiendo de su discapacidad. El objetivo es describir las percepciones de los docentes con relación a las estrategias educativas implementadas en la formación de estudiantes del nivel medio superior con capacidades

¹ Artículo derivado de la tesis de doctorado "Educación inclusiva con alumnos de necesidades especiales (NEE) bajo el enfoque de formación por competencias en el nivel medio superior". Caso Universidad Autónoma de Sinaloa, escuela preparatoria "Hermanos Flores Magón".

² Doctora en Educación basada en Competencias, Universidad Autónoma de Occidente. Docente e investigadora, Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Regional Culiacán. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3047-4875>. E-mail: avicristina@gmail.com. Culiacán Sinaloa, México.

³ Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Occidente. Docente e investigador, Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Regional Culiacán. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2705-2519>. E-mail jmrodello@gmail.com, Culiacán Sinaloa, México.

diferentes en el contexto de una preparatoria pública. Con base en una metodología cualitativa (Goetz y LeCompte, 1988) se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes del grupo estudiado y al coordinador del programa. A través de las percepciones de los docentes que laboran con los alumnos discapacitados se analizó el sentido de las prácticas pedagógicas configuradas para un sujeto con discapacidad y las rupturas con las lógicas de inclusión educativa. En los resultados fue posible dimensionar el panorama de sus prácticas y describir las tensiones entre lógicas diversas y contradictorias. En apartado de conclusiones, se manifiesta que las problemáticas requieren atención inmediata, independientemente de la situación que exista para capitalizarlas de forma positiva. Las narrativas aludieron a casos exitosos en determinadas acciones donde los profesores son protagonistas de estos logros y manifestaron su aporte entendiendo la inclusión no como una problemática, sino como una experiencia de vida que enriquece su crecimiento personal.

Palabras clave: discriminación, docente, educación inclusiva, formación, resistencia, TIC (Tesauros).

Teachers' perceptions regarding the training of senior high school students with disabilities

Abstract: This paper is part of a larger study that addresses the inclusive education of students with special needs in a state senior high school. This research emerges after considering the importance of teachers' educational strategies in students' learning. This is an aspect that is especially relevant in students with disabilities as they require differentiated attention depending on their needs. The objective is to describe the teachers' perceptions in relation to the educational strategies that are implemented when training senior high school students with disabilities in the context of a state senior high school. Based on a qualitative methodology (Goetz and LeCompte, 1988), semi-structured interviews were applied to the teachers from the sample study group and the program coordinator. The meaning of pedagogical practices structured for someone with disabilities and the disruptions with the notions of educational inclusion were analyzed through the perceptions of teachers who work with disabled students. In the results it was possible to measure the scope of their practices and describe the conflicts between diverse and contradictory approaches. In the conclusions section, it is stated that the referred problems require immediate attention, regardless of the situation that exists in order to take them in a positive way. The narratives reported successful cases in certain actions where teachers are key actors of these achievements and expressed their contribution by understanding inclusion not as a problem, but as a life experience that enriches their personal growth.

Keywords: discrimination, teacher, inclusive education, training, resistance, ICT (Thesaurus).

A percepção dos professores sobre o treinamento de estudantes de ensino médio com capacidades diferentes

Resumo: Este documento é parte de um estudo mais amplo que aborda a educação inclusiva de estudantes com necessidades especiais em uma instituição pública de ensino médio. Esta pesquisa surge da consideração da importância das estratégias educacionais dos professores na aprendizagem dos estudantes, o que é especialmente relevante para os estudantes com capacidades diferentes, uma vez que eles requerem atenção diferenciada dependendo de sua incapacidade. O objetivo é descrever as percepções dos professores em relação às estratégias educacionais implementadas no treinamento de alunos do ensino médio com capacidades diferentes no contexto de uma escola pública. Com base em uma metodologia qualitativa (Goetz

e LeCompte, 1988), foram aplicadas entrevistas semiestruturadas aos professores do grupo estudado e ao coordenador do programa. Através das percepções dos professores que trabalham com estudantes deficientes, foi analisado o significado das práticas pedagógicas configuradas para um sujeito com deficiências e as rupturas com as lógicas de inclusão educacional. Nos resultados, foi possível dimensionar o panorama de suas práticas e descrever as tensões entre lógicas diversas e contraditórias. Na seção de conclusões, afirma-se que os problemas requerem atenção imediata, independentemente da situação existente, a fim de capitalizá-los de forma positiva. As narrativas aludiram a casos de sucesso em certas ações em que os professores são protagonistas dessas conquistas e expressaram sua contribuição entendendo a inclusão não como um problema, mas como uma experiência de vida que enriquece seu crescimento pessoal.

Palavras-chave: discriminação, professor, educação inclusiva, treinamento, resistência, TIC (Tesauros).

Introducción

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio⁴ que aborda la educación inclusiva de alumnos con necesidades especiales en una institución pública del nivel medio superior; tiene como objetivo describir las percepciones de los docentes con relación a las estrategias educativas implementadas en la formación de estudiantes del nivel medio superior con capacidades diferentes en el contexto de una preparatoria pública. El estudio surge de considerar la importancia de las estrategias educativas del profesorado en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual es de especial relevancia en los estudiantes con capacidades diferentes pues ellos requieren de una atención diferenciada dependiendo de su discapacidad.

La educación inclusiva obedece al principio de equidad y no discriminación, basado en la valoración de la diversidad en el aula como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La inclusión educativa, de acuerdo con Zacarías et al. (2006), no sólo busca que los alumnos se incorporen a las escuelas regulares, independientemente del nivel educativo, sino que también participen y correspondan plenamente a su institución con convicción y compromiso procurando la aceptación legítima y honorable por parte de toda la comunidad académica. Para la Secretaría de Educación Pública de México [SEP] la educación inclusiva:

Garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. (SEP, 2018, p. 13)

Sin embargo, la anterior concepción de la educación alude de manera tácita a los ciudadanos considerados “normales”, es decir, aquellos que están en pleno uso de sus facultades físicas y mentales. Pero existen otro tipo de personas a las que se considera “diferentes” y que a menudo son excluidas de esa “normalidad”. En ese grupo de personas se encuentran las personas con discapacidades. Para Angelino (2017) “la discapacidad como producción social echa raíces profundas y estructuralmente en la desigualdad. Y decir esto no implica dilatar el debate de la inclusión y la igualdad, sino más bien lo posibilita” (p. 116).

⁴ Ávila, C. (2019). Educación inclusiva con alumnos de necesidades especiales (NEE) bajo el enfoque de formación por competencias en el nivel medio superior. Caso Universidad Autónoma de Sinaloa, escuela preparatoria “Hermanos Flores Magón” [Tesis de Doctorado].

Las diferencias orgánicas o funcionales de los discapacitados se convierten en desventajas para las personas con problemas de orden motriz, intelectual o sensorial que les impiden desempeñar regularmente las actividades de la vida cotidiana, ya no digamos asistir a una escuela. En ese sentido, la educación inclusiva intenta subsanar estas necesidades, no obstante, son escasas las instituciones educativas que atienden al alumnado con discapacidades con programas diseñados expresamente para este fin. Un programa de inclusión en cualquier institución es sinónimo de liderazgo social ya que influye en el accionar de directivos, maestros, alumnos y padres de familia sin dejar de lado la comunidad escolar, es decir, no recae la responsabilidad en los maestros frente a grupo, sino en todo su conjunto.

La Preparatoria Hermanos Flores Magón, perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), ha diseñado un programa especial denominado "Programa de Apoyo a la Diversidad" (ADIUAS), el cual tiene como propósito formar a los Estudiantes con necesidades especiales (NEE) a la par de los alumnos regulares, sin discriminación, con igualdad y con propuestas curriculares adaptadas para ellos con el acompañamiento del programa de tutorías. De acuerdo con Arnaiz (2004):

La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos. (p5.)

El programa ADIUAS, contempla a los alumnos NEE como parte del grupo regular dentro del aula; además, del docente que imparte la clase, se cuenta con la atención personalizada de un asesor sombra, que es un estudiante generalmente de un grupo superior, a los alumnos con discapacidad. El asesor sombra se encarga de brindar apoyos de diversa índole como dar información de lo que sucede en el aula en el caso de incidentes, trasladar a un alumno en silla de ruedas, explicar determinadas situaciones, etc. De igual forma, el programa dota a los estudiantes con discapacidad visual de tabletas adaptadas con diversos dispositivos donde pueden realizar sus tareas y actividades.

El objetivo de este trabajo fue analizar las percepciones de los docentes del programa ADIUAS con relación a la formación de estudiantes con necesidades especiales en la preparatoria "Hermanos Flores Magón" de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Consideramos que los docentes de este programa tienen dificultades para atender a los estudiantes como corresponde a su situación desfavorable, al carecer de un programa didáctico con una atención pedagógica que permita acceder a los aprendizajes y que facilite el desarrollo académico e integrador de estos alumnos.

Modelos de la discapacidad

A través de la historia la concepción de la discapacidad ha evolucionado, así como los diversos enfoques para su atención y educación. De manera general, se reconocen tres enfoques o modelos: el modelo tradicional o de beneficencia, el modelo rehabilitador o biomédico y el modelo social.

El enfoque tradicional o de prescindencia se inicia en la antigüedad, las personas discapacitadas eran segregadas o marginadas y condenadas a la mendicidad, los maltratos y la humillación. En esa época se consideraba que el origen de la discapacidad era de carácter religioso, se le veía como un castigo divino que se recibía por alguna falta cometida por los padres de la persona con discapacidad o como estigma que advertía un mal a través de malformaciones congénitas. Otra concepción de esta época consideraba que las personas discapacitadas no podían aportar nada útil a la sociedad, antes bien, las consideraban una carga para la comunidad (Velarde, 2012).

Por lo tanto, el discapacitado era segregado y condenado a la mendicidad o la muerte. A partir de siglo IX, se propone por parte del Estado brindar atención a estas personas.

En México, desde la época de Benito Juárez, la educación especial se ha desarrollado por etapas más o menos definidas. La primera, se estableció a partir de un modelo asistencial, caritativo, es decir, como beneficencia pública para inválidos impedidos (Frola y Velásquez, 2012). En 1864 bajo la presidencia de Juárez, se funda la Escuela de Ciegos y, posteriormente, la Escuela de Sordos; con esto se marca una pauta en la educación especial, aunque ya eran escuelas y no instituciones de custodia o beneficencia, la orientación era mantenerlos separados o aislados del resto, fortaleciendo a los grupos de ciegos y sordos al interior de ellos mismos y no precisamente integrándolos en la vida productiva.

El enfoque rehabilitador o biomédico surge a partir de la década de los cuarenta, del siglo XX, en donde las escuelas especiales estaban a cargo de los médicos y su prioridad era atenderlos desde una visión terapéutica. Desde esta perspectiva la discapacidad era concebida como una patología, la cual era tratada por un grupo de especialistas en diversas disciplinas como una estrategia para responder a la problemática que representaba esta población (Fontana, 2019). En 1994, con la Declaración de Salamanca surge el Modelo social como una demanda de diversos grupos excluidos y discriminados que demandaban su atención como un derecho humano. Al respecto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Artículo 24 de Educación establece que:

Los Estados deben velar porque las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad. (Naciones Unidas/ Derechos Humanos, 2008, p. 3)

Por ello, algunos autores comentan que, “desde un modelo social, se entiende que las barreras son de la sociedad que limita, presiona y etiqueta. Y el sujeto, sujeto de derecho, tiene acceso a la salud, a la accesibilidad, al trabajo, y por supuesto, a la educación” (Antuña Segatti et al., 2020, p. 131).

En ese sentido, “la educación inclusiva surge como estrategia innovadora del modelo social con el fin de responder a los principios de atención a la diversidad y la inclusión social” (Fontana, 2019, p. 35). El modelo social trasciende la visión tradicional de la discapacidad, con un cambio de perspectiva de lo individual a lo social.

En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él. De este modo, el modelo social atenúa fuertemente los componentes médicos de la discapacidad y resalta los sociales. (Velarde, 2012, p. 128)

Este enfoque pone énfasis en las causas sociales considerando que es la sociedad la que debe ser rehabilitada y no la persona discapacitada, de ahí que la sociedad “debe ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando las diversidades” (Velarde, 2012, p. 128).

Método

Con base en una metodología cualitativa (Goetz y LeCompte, 1988) se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes que imparten las diferentes asignaturas del grupo estudiado y al coordinador del programa. Se eligió la entrevista semiestructurada

porque en ella el investigador centra el diálogo en una determinada temática y posibilita recoger una información considerable de una manera directa con el informante.

De esta forma, se está en posibilidad de interpretar las percepciones de los docentes con relación a sus experiencias, para enseguida configurarlas en categorías para su análisis. El universo de estudio en esta investigación estuvo conformado por los docentes que imparten clases en el turno matutino en donde están los alumnos con NEE. La muestra de estudio se determinó en forma intencional o basada en criterios "considerados necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas con los fines que persigue la investigación" (Martínez, 2006, p.12), obteniéndose mediante la inclusión un grupo típico de estudio. En este caso se seleccionó la muestra con los docentes que imparten la mayoría de sus clases en donde estudian los estudiantes con NEE.

Resultados

A través de las percepciones de los docentes que laboran con alumnos discapacitados fue posible analizar y comprender el sentido de las prácticas pedagógicas configuradas para un sujeto con discapacidad, y las rupturas con las lógicas de inclusión educativa (Sosa, 2017). Como señala Silberkasten (2006):

Trabajar en un reposicionamiento subjetivo en un sujeto que porta un cuerpo con dificultades e imposibilidades particulares se vuelve un camino no sólo posible, sino ineludible [...] alude a ubicarse en otro espacio, desde otra mirada. Los reposicionamientos deben cuestionar el entorno, al Otro social que a su vez se posiciona de una manera que refleje una imagen distinta a la que, imaginario mediante, constituía la red de armado subjetivo. Y en consecuencia hace ineludible un análisis tanto social como político de la problemática. (como se citó en Sosa, 2017, p. 286).

Los conceptos de normal y anormal se han construido históricamente como parte de concepciones tanto filosóficas como culturales. Personas con afectaciones orgánicas provocan en el imaginario una primera mirada en lo "patológico", en lo "distinto"; por maneras de comportarse, caminar o hablar son colocados en apartados del des-acreditado e inhabilitado, en la extranjería, como algo que no es normal (Sosa, 2017). Con base en diversos tópicos que se presentaron de manera reiterada al analizar las entrevistas aplicadas a los docentes se elaboraron las siguientes categorías: Resistencia, Formación, Nuevas tecnologías y Discriminación.

Resistencia

Para fortalecer la atención educativa de la población que presenta necesidades educativas especiales es indispensable contar con la participación de las autoridades educativas de todos los niveles, así como de los contextos del alumno: académicos, familiares, compañeros, entre otros, obteniendo el apoyo necesario para acceder a la educación; sin embargo, esto no siempre es así. Al respecto, los docentes manifestaron:

Para empezar, yo creo que debe de tener mucha disposición porque es un trabajo complicado, si de por sí es complicado atender un salón cuando no hay algún alumno con necesidades especiales, ahora imagínate que hay no uno, dos, tres, cuatro muchachos con discapacidad; yo creo que lo primordial es la disposición, el amor a su trabajo, a su profesión, porque yo creo que es fundamental tener esas dos cosas, sin ellas aquí no aplicaría. (D1)

El trabajo docente con alumnos con NEE, muchas veces supera la visión romántica que manifiesta el profesor en el párrafo superior. En su narrativa, él mismo reconoce la problemática que implica atenderlos, suscitándose diversas situaciones que afectan la formación de esta población. Como expresa un docente en el siguiente fragmento narrativo:

La resistencia que tenemos muchos maestros al trabajar con alumnos NEE es porque es algo extra, no valorado, y muchos maestros no quieren eso, yo pienso que es algo con lo que ellos se enfrentan. Primeramente, porque para muchos maestros es muy fácil mejor ignorarlos o tenerlos ahí aislados, entonces la falta de comunicación o la falta de importancia o seriedad que los otros maestros les den a los estudiantes con diferentes discapacidades es uno de los principales impedimentos para ellos. (D2)

Aparece en la narrativa de los profesores, la expresión de resistencia que alude a la oposición o el rechazo a brindar la atención a los alumnos con NEE; va más allá de la renuencia, significa ignorarlos doblemente, como personas y como sujetos que necesitan ayuda en condiciones desfavorables. Sobre esto, expresa un docente:

Las barreras de aprendizaje que yo encuentro es que hay resistencia de los docentes, tal vez la infraestructura, porque lo que son los instrumentos pedagógicos no hay problema ahí, no es que haya resistencia, pero son los tiempos, andamos bien, pero bien correteados y esos niños necesitan de mucha paciencia. (D4)

Las expresiones de los docentes que aluden a la negativa de algunos de los colegas a brindar una atención adecuada a los alumnos con NEE, manifiesta, probablemente, una problemática relacionada con la situación laboral, conflictos que adquieren sentido en las palabras que utilizan para decir lo que no se dice llanamente, "la resistencia que tenemos muchos maestros al trabajar con alumnos NEE es porque es algo extra, no valorado", es decir, se evidencia una cuestión económica, o como dice un docente: "andamos bien, pero bien correteados y esos niños necesitan de mucha paciencia". El tiempo es el factor que más afecta a los docentes, sobre todo cuando no poseen una base o un nombramiento y tienen que desplazarse de un plantel a otro para completar una carga laboral que les permita tener un salario digno. Otro docente señala:

Le repito nuevamente, es el material, no tienen el material adecuado para cada uno. Como son diferentes, con distintas discapacidades, esos materiales tienen que adecuarse para cada uno de ellos, entonces material didáctico no hay, no hay libros para ellos que les puedan ayudar, los programas no están diseñados para que ellos puedan ser incluidos dentro de las aulas como alumnos regulares; entonces esas cosas, aparte de las instalaciones que no son adecuadas para el uso de ellos, creo, esos son bastantes impedimentos para que ellos puedan lograr su objetivo de tránsito por la preparatoria. (D2)

Formación

La disposición profesional es un elemento esencial en los docentes inmersos en la educación inclusiva. En ese sentido, una obligación del docente que labora en un programa de educación inclusiva es conocer a los alumnos y concebir nuevas posibilidades de que faciliten los aprendizajes de los estudiantes. En los siguientes fragmentos narrativos los docentes exponen su condición respecto a su formación:

Creo que la formación de nosotros en el bachillerato y después en profesional, es que no estamos capacitados en realidad para darles una atención debida; lo hacemos en la medida de nuestras posibilidades y sobre todo, si nos gusta, tratamos de estarle buscando, de lograr apoyarlos, de interesarnos en sus debilidades, en las fortalezas que están logrando para ir haciendo adecuaciones o para ver si ya no las necesitan, pero creo que la barrera para que ellos logren esa formación académica viene siendo la falta de formación de nosotros para la atención que ellos requieren. (D3)

Otro docente expresó:

Yo, por ejemplo, cuando me he acercado (se refiere a la encargada de ADIUS de la Unidad Académica) no nos ha propuesto un curso no sé si por los tiempos de

que tiene muchos alumnos; prácticamente si yo llego y le digo maestra D1, tengo un tema que ver con los chicos ¿cómo le hago? Y ella me dice: no pues vamos a usar estas herramientas que voy a diseñarles para que usted las aplique con ellos o vamos a trabajar de esta manera con ellos. Pero un curso que ella lo haya promovido o que la escuela nos lo esté promoviendo no. (D2)

Asumirse como críticos de su formación representa para los docentes entrar en un proceso de reflexión, de un ambiente de incertidumbre que le suscita desconcierto ante los múltiples retos que emergen del contexto, convirtiéndose en retos no contemplados en su formación inicial.

Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son “la herramienta que permite especificar los apoyos y los recursos que la escuela brinda al alumno con necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable” (SEP, 2016, p. 11). De acuerdo con la coordinadora del programa ADIUAS, las adaptaciones curriculares en este programa tienen que ver con cambios en las estrategias de aprendizaje y enseñanza, evaluación, materiales de apoyo, tecnológicos y didácticos. Al respecto señala:

Yo como responsable del departamento tengo las funciones de precisamente de coordinar; yo me encargo de primero, ubicar a todos mis alumnos, en qué grado, en qué grupo están para yo después trabajar con los horarios; qué maestros les toca y empezar la dinámica de la plática maestro a maestro de apoyo para que yo le pueda dar ideas al maestro de cómo trabajar; también mi trabajo es pasarle una propuesta curricular adaptada, esta es opcional, el maestro la puede revisar y si a él le gusta se la puede quedar, la puede tomar como ejemplo y pues eso es lo que básicamente hago. (COOR)

Los docentes externan su opinión al respecto:

La coordinadora es la que me ayuda también a diseñar algunos de los tipos de exámenes, a adaptarlos a las características de otros, ya ella me los manda dependiendo de las necesidades y ya de ahí yo los evalúo. (D2)

Una docente expresa:

El proceso de planeación didáctica se hace al inicio de cada semestre, por ejemplo, hay aplicación de exámenes diagnósticos, aplicación de exámenes de avance y luego lo que sería aplicación del examen final, para ver cómo esos alumnos están captando esos contenidos curriculares. En el caso de los alumnos con capacidades diferentes, por parte de ADIUAS, se nos especifica las características que presenta cada uno de estos niños y las adecuaciones que debemos de hacer, pero como le digo, yo en lo personal considero que sí necesitamos formación los maestros para lograr precisamente mejorar esta atención hacia los alumnos. (D3)

Diagnóstico

El examen diagnóstico que se les aplica a los alumnos de ADIUAS es importante pues de él depende la canalización que se le otorga al alumno con NEE. Sobre esto los docentes afirman:

Muchas veces ya nos dan el diagnóstico antes de que entren, nos dan un historial desde primaria o secundaria, desde ahí ya nos mandan todo el expediente y ya viene cómo se ha trabajado con ellos. Y ya nosotros seguimos y vemos si se está avanzando con esa estrategia o si vemos que van retrocediendo, implementamos

otra estrategia. Todo es de acuerdo con el aprendizaje del muchacho, nosotros nos guiamos de acuerdo con sus habilidades, por ejemplo, él tiene estas habilidades y vamos a trabajar con ellas y al que no le gusta pues no lo hacemos, se le da un seguimiento individual. (D5)

Sin embargo, en ocasiones el diagnóstico se torna complejo, en ese sentido, el saber experiencial de los docentes se manifiesta en la práctica cuando son capaces de redimensionar el sentido de un diagnóstico fallido. Como se demuestra en el siguiente caso de una docente que experimenta en carne propia la complejidad de la educación inclusiva.

Yo tengo una experiencia de una niña; en primer año ella venía con un diagnóstico de un retraso de atención de aprendizaje y yo noté que la niña a mitad del semestre empezó a faltar a clases y fui y la busqué y me la llevé con la responsable Institucional de ADIUAS. Yo la canalicé y le dije que estaba faltando a clases, y que ya faltaba poco para que terminara el semestre y me preocupaba, y la niña, pues, siguió faltando y en el segundo semestre nos volvimos a reunir con ella, y ella ya se atrevió a decirme tímidamente que no me entendía en mis clases, entonces bastó con que yo le dijera “mira alumna” tú no te preocupes si yo te tengo que explicar te explico y si cada vez te tengo que explicar de una manera y de otra tú dime, yo tengo la función de explicarte en cuestión de tus necesidades y tú no te preocupes, yo no me voy a enojar yo estoy aquí para servirte, pero tienes que entrar a clase”. Y fue un caso que marcó historia, porque nos sorprendió, pues ella, inclusive en el lenguaje, sí padecía un retraso mental marcado, por la forma en cómo hablaba e inclusive la baba se le escurría; y resulta que a la niña la estuve apoyando para su examen extraordinario y que lo pasa con 8, el semestre que había reprobado, y pasó; y había reprobado varias materias, después de esa reunión, al otro día, ella era otra alumna, al principio con voz tímida hacía preguntas de la clase o ella con voz tímida contestaba sin alzar la mano ni nada, y yo estaba atenta. Y le decía: “muy bien “alumna” es una respuesta muy correcta, pero, a ver, tienes que hablar fuerte”, o sea ahí yo me di cuenta que esta niña venía mal diagnosticada y le pregunté al maestro de matemáticas, porque supe que había reprobado matemáticas también: “oye ¿y presentó el examen extraordinario de matemáticas? ¿Y cómo le fue?”, “Lo aprobó con 8” dijo el maestro.

Me tiene sorprendida esta niña porque a mí me habían dicho que iba a presentar el examen, según era alumna NEE, con problemas de aprendizaje y ya quisiera que todos mis alumnos fueran con esa capacidad de ella. Entonces ya no fue nada más mi materia, bueno se le estuvo dando asesorías, y mejoró su desempeño de clase extracurricular, en todas las materias fue otra, como que el diagnóstico que traía ella de retraso mental no eran tanto. (D3)

Las nuevas tecnologías (TIC)

Las principales funciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los centros educativos, están relacionadas con la alfabetización digital de los estudiantes, acceso a la información, gestión de la tutoría de alumnos, uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las nuevas tecnologías son pieza clave en alumnos NEE del programa ADIUAS. Se apoyan en recursos tecnológicos proporcionados por el programa. Un docente explica algunos dispositivos que utilizan los estudiantes NEE:

Los libros digitales, material didáctico en tablets para poder graficar los pizarrones magnéticos, la tabla periódica, para los ciegos que todo sea hecho con relieve para que ellos puedan sentir; ahorita ellos no trabajan con lo que es el braille porque es un poquito complicado, no para ellos, pero para el maestro es un poquito más complicado, con el libro digital ellos aprenden, estudian y pueden revisar cualquier tipo de actividades, con el programa JAWS que se encarga de leerles a ellos. (D1)

Sin embargo, no todos los docentes coinciden en que lo tienen:

Los lugares no están adecuados para esas necesidades que ellos tienen, el material didáctico, los planes de estudio, todo eso no está adecuado para esos jóvenes; entonces, uno como maestro a veces el tiempo no nos alcanza para adecuar los planes, adecuar el material, modificar esos exámenes, diseñarlos para que ellos puedan resolverlos, eso sí implica mucho tiempo, el que se invierte de alguna manera a nuestra capacidad para hacer que esos muchachos puedan de alguna manera entender lo que queremos plantear y más en mi caso, que es una materia tan complicada porque es física. (D2)

Asimismo, se expone que:

Ahorita estamos llevando mecánica con estos chicos y ahorita lo que se está diseñando son pizarras magnéticas, donde se diseña la cuestión de los vectores, esa es una de las formas. Otra, es que todos ellos lleven computadora para cuando uno este dictando ellos vayan apuntando los temas y los ejercicios, también los exámenes se diseñan especialmente para las necesidades de cada uno de ellos y que puedan ellos lograr contestarlo. Por ejemplo, con los chicos que son invidentes no hay ningún problema, porque los exámenes pueden ser preguntas abiertas, pero con los chicos de síndrome de Down que a veces no pueden escribir, a veces los exámenes tienen que ser prácticamente de subrayar.

Las tareas tienen que ser muy coloridas y claro, enfocadas en la materia, pero que a ellos les llame la atención porque también son muy inquietos, son muy desesperados, a veces si no le llama la atención en ese momento ya los perdimos. Entonces sí es muy complicado, eso es lo que se tiene que trabajar, con los materiales que sean muy coloridos; para ellos de síndrome de Down, que sean cortitos y que sean sencillos porque a ellos la escritura les cuesta mucho trabajo, el dibujo también les cuesta mucho trabajo, entonces en eso también se tienen que diseñar trabajos o tareas o sus oficios, donde sean más sencillos para ellos la cuestión de la escritura. (D2)

Con relación a las TIC y al material didáctico:

Las computadoras para el sistema braille, algunos programas para ciertos tipos de discapacidad como visuales, se pueden utilizar en otras, por ejemplo, las tecnologías para sordos, para Down también sirven, pero lo básico, porque ellos sí se enredan un poquito más, pero las tecnologías sí se pueden utilizar. Tenemos mucho material, pero se hace para todo tipo, por ejemplo, lo que son los animales son para los niños Down para que reconozcan las formas o las figuras para que coordinen y sepan; y el árbol es para que coloquen los números del 1 al 10 es para niños Down, porque muchas veces no llegan con lo básico que es leer y escribir y aquí se les da asesorías para que sepan leer y escribir y a contar, sumar y restar que es lo básico; esas asesorías las damos nosotros y también tenemos red de asesores par, quien esté disponible. (D5)

Sin embargo, los docentes coinciden en que ellos deben trabajar en las estrategias:

Como, por ejemplo, se presentan muchas debilidades visuales, tuve un caso hace dos años, el síndrome de la bella durmiente; la alumna que se duerme un mes o dos semanas o dos meses y que uno tiene que estar pues entendiendo esa situación para poder buscar mecanismos de evaluación diferentes y cómo apoyarla, ahí cómo; y alumnos con síndrome de Down, lo que es el síndrome de Turner, problemas de lenguaje. (D3)

En el caso de las evaluaciones a los alumnos NEE, se mencionan algunas estrategias:

Por ejemplo, en los valores no es de reglas, sino que se respeten; por ejemplo, a los chicos con discapacidad visual a ellos son puros exámenes orales, se les adecúa el examen; o a computadora, porque ellos tienen un programa para leerlo. A los niños Down les hacemos los exámenes más con dibujos y colores porque ellos relacionan muy bien y aprenden por medio de la vista o test físicamente. Los exámenes para los de déficit de atención son de opciones múltiples, como se les facilite más a ellos. (D5)

Discusión

En las entrevistas los docentes expresaron sus experiencias con relación a su quehacer en el aula con alumnos discapacitados. En sus discursos, ellos describen las diversas problemáticas que demandan la atención de estos grupos y que adquieren una gran importancia al documentar sus expresiones: son las voces de los sujetos expresando las experiencias vividas como fuente de conocimiento. Es a partir del cuestionamiento y de la reflexión como se puede detectar si se están suscitando los avances esperados con los estudiantes. Como menciona Arnaiz (2004) "en la medida que los profesores hablan de su práctica cuestionándose y reflexionando como la misma se están ayudando a explorar las dimensiones de su trabajo, el significado de sus acciones y la repercusión de las estructuras organizativas que requieren" (p. 13).

A través de sus narrativas fue posible dimensionar el panorama de sus prácticas y describir las tensiones entre lógicas diversas y contradictorias no exentas de conflicto, "el conflicto de la discapacidad, como acción segregativa, integradora, normalizadora, elusiva y anulante, al tiempo que resiliente, afirmativa y potencialmente utópica" (Millán, 2017, p. 18).

La resistencia como categoría emerge de una serie de señalamientos expresados por los docentes al no ver el reconocimiento de su trabajo, el cual lo conciben como algo extra, al trabajar con alumnos que requieren de una atención especial; de ese modo, parece ser que las autoridades no consideran las condiciones laborales en que laboran estos docentes al suponer que ellos están de acuerdo con el programa. "Se puede considerar a la planeación didáctica como una de las actividades que forman parte del último nivel de concreción curricular" (Ruiz-Espinoza y Pineda-Castillo, 2021, p. 175).

En ese tenor, algunos docentes optan por ignorar al estudiante discapacitado; este aspecto discriminatorio se manifiesta como la diferencia negativa que enfatiza la deficiencia frente al cartabón de la normalidad "que no ha permitido rescatar y valorar a la discapacidad, desde una posición positiva que recupere cómo esta condición caracteriza al cuerpo y a la persona" (Martínez, 2017, p. 190).

La formación es otra de las barreras que mencionan los profesores, pues a pesar de que la encargada del programa les proporciona algunas adecuaciones a los materiales, no se consideran verdaderamente capacitados para brindar una buena atención a los alumnos. En ese sentido, Arnaiz (2004), propone una política de desarrollo de la institución educativa inmersa en un programa de educación inclusiva, al respecto señala: "una política de desarrollo del profesorado en un centro (...) tiene un impacto significativo en su forma de pensar y actuar que poco a poco puede ir modificando la vida de un centro" (p. 13). En por ello que:

La primera estrategia está contextualizada en un trabajo de formación del profesorado en centros con apoyo externo. Desde el mismo, y en un clima de confianza, se estimulará al profesorado a considerar nuevas posibilidades de acción que faciliten el aprendizaje de los alumnos. (Arnaiz, 2004, p. 10)

La utilización de las nuevas tecnologías por los alumnos NEE del programa ADIUS es de suma importancia, pues las TIC son instrumentos valiosos para que los

estudiantes NEE puedan realizar ciertas actividades que de otra manera sería punto menos que imposible, algunos de estas herramientas son: libros digitales, material didáctico en tablets, tabla periódica para ciegos y otros.

Uno de los hallazgos más importante de este trabajo es el hecho que los diagnósticos no son confirmados, aceptando como ciertos los expedientes que se reciben de otras instituciones donde llevó a cabo sus estudios anteriores el estudiante. En relación con eso, los docentes señalan que el diagnóstico se realiza previamente a su ingreso al programa. Sin embargo, en las entrevistas se presentó un caso de una estudiante cuyo padecimiento no había sido debidamente identificado, lo que dio lugar a situaciones que no permitían el trabajo adecuado al no tener un conocimiento cabal del padecimiento. Debemos decir que en esta investigación no se profundizó lo suficiente en torno a los diagnósticos previos realizados en las instituciones educativas precedentes, lo cual consideramos un área de debilidad de este trabajo.

Una limitación de este trabajo es la falta de conocimiento del punto de vista de los estudiantes a través de entrevistas, y el quehacer de alumnos y docentes en el aula, es decir, una observación en el salón de clases. Lo cual consideramos pertinente en esta investigación.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo detectan las diversas problemáticas que se presentan y demandan la atención de los profesores en un contexto no siempre favorable para su atención. Las voces de los profesores, describiendo sus prácticas, cuestionándolas o reflexionando sobre ellas permiten explorar las dimensiones de su labor, así como la función de la administración. A través de sus expresiones fue posible avizorar las diferentes tensiones producto de lógicas diversas y contradictorias que son fuente de conflictos teniendo como centro la discapacidad del sujeto.

Las narrativas de los docentes manifiestan las tensiones que se viven en las prácticas pedagógicas de los profesores, por un lado, los discursos de la educación inclusiva y por el otro, las experiencias de los docentes en las aulas. Los docentes expresan señalamientos con respecto a la falta de reconocimiento a su trabajo y a su ausencia de formación en educación inclusiva, lo cual se manifiesta en una resistencia de los profesores a realizar cabalmente su trabajo. En ese sentido, existe un desconcierto entre los docentes ante los múltiples retos que emergen del contexto, multiplicando sus responsabilidades con elementos no contemplados en su formación.

No obstante, no se pueden ignorar las experiencias positivas que se manifiestan en este entorno inclusivo, las narrativas aluden a casos exitosos en determinadas acciones donde los profesores son protagonistas de estos logros y ellos manifiestan su aporte con una forma de entender la inclusión no como una problemática, sino como una experiencia de vida que enriquece su crecimiento personal.

Consideramos como una contribución a futuras líneas de investigación, lo concerniente al diagnóstico individual de cada estudiante desde el inicio de su ingreso y de todos los grados anteriores a este nivel; asimismo, realizar estudios de caso de estudiantes con determinados padecimientos que estén cursando el nivel medio superior.

Referencias

Angelino, A. (2017), Narrativas acerca del cuidado y el descuido de cuerpos diferenciados. En Padilla, A. y Yarza de los Ríos, A. (Coordinadores), *Configuraciones y estudios en los márgenes: cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos*. México, Juan Pablos Editor.

Antuña Segatti, N. R., Cerdera, M. T., y Sánchez, R. (2020). La inclusión educativa en el nivel superior. Miradas y perspectivas polifónicas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 128-135. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040710>

Arnaiz, P. (2004) La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40. https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Sanchez15/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf.

Fontana, A. (2019). Barreras en la formación universitaria: la experiencia del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (1), 31-50. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/405>

Frola, R.H. y Velásquez, N.J (2012). *Competencias docentes. Escuelas Incluyentes para la atención a la diversidad en el marco de la reforma curricular*. Editorial Frovel Educación.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. UNMSM.

Martínez, C. (2017). Repensar la discapacidad desde el cuerpo infantil: una mirada, otra lectura. En Padilla, A. y Yarza de los Ríos, A. (Coordinadores), *Configuraciones y estudios en los márgenes: cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos*. México, Juan Pablos Editor.

Millán, M. (2017). Disyunciones ante la diferencia. En Padilla, A. y Yarza de los Ríos, A. (Coordinadores), *Configuraciones y estudios en los márgenes: cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos*. México, Juan Pablos Editor.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Comisión Internacional de Derechos Humanos (CIDH). (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf

Ruiz-Espinoza, F. H., y Pineda-Castillo, K. A. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Principales Cifras del sistema Educativo Nacional 2015-2016*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Glosario de términos sobre discapacidad. Comisión Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos*. SEP. http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf

Sosa, L. (2017). "Cuerpos discapacitados en educación. Una genealogía de los no lugares antropológicos", En Padilla, A. y Yarza de los Ríos, A. (Coordinadores) *Configuraciones y estudios en los márgenes: cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos*. México, Juan Pablos Editor.

Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y humanismo* 15 (1), 115-136. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

Zacarías, J., De la Peña, A. y Saad, E. (2006). *Inclusión educativa*. Ediciones Aula Nueva SM.