

UNA MIRADA A LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL SERVICIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿QUÉ HAY DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA?

ELIDA GODINA BELMARES

MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

*BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS
POTOSÍ*

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

RESUMEN

Esta ponencia reporta un conjunto de resultados acerca de la práctica docente de los profesores de la Educación Especial adscritos a Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y a Centros de Atención Múltiple (CAM).

La intención es conocer las prácticas docentes que se desarrollan en la — hasta hoy denominada— Educación Especial para atender a todos los alumnos según las garantías constitucionales, las reformas en las políticas educativas mexicanas, así como los movimientos internacionales a favor de la atención de calidad para todo el alumnado.

El trabajo expuesto da cuenta de la práctica de cinco profesores a quienes se estudió bajo el método de estudio de casos. Así a través de la observación, entrevistas y revisión de diversos documentos obtenidos en el campo, fue posible caracterizar las prácticas que se desarrollan en los servicios de USAER y CAM.

Los resultados indican que en el ámbito laboral persisten múltiples condiciones que llevan a los docentes del estudio a ejercer prácticas mayormente focalizada en el déficit del alumno, pobre presencia de trabajo colaborativo entre profesores de educación especial y regular, así como atisbos de prácticas diversificadas e incluyentes.

La aportación del estudio reside en mostrar qué con la educación inclusiva, cómo se construyen las rutas de concreción de sus principios, qué ocurre con las políticas educativas, a fin de vislumbrar horizontes promisorios a favor de todo el alumnado.

Palabras clave: Educación Especial, Educación Inclusiva, Formación De Profesores, Práctica Docente.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se enfoca al conocimiento de la práctica docente de los profesores de reciente ingreso al servicio de la –hoy denominada- Educación Especial; y recupera la experiencia de un estudio de casos en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM).

La observación de las prácticas que son el propósito del presente estudio permite profundizar acerca de los diferentes elementos que subyacen en la enseñanza, porque develan al profesor y al alumno en la realidad escolar; y ofrece la oportunidad de examinar las condiciones del maestro y su intervención en los servicios referidos. Además, es una ventana para la comprensión de la atención a la diversidad.

En este trabajo se asume que la práctica docente atiende procesos específicos de la dimensión didáctica, en los que se consideran los planes de estudio, la organización de la enseñanza, el uso de materiales y el empleo de las estrategias (Fierro, Rosas & Fourtol, 2011). Se retoman los planteamientos sociológicos de Bartón (1998), acerca de la influencia de la sociedad en la forma de ver la discapacidad, así como las orientaciones de educación inclusiva (Borsani, 2011; Munntaner, 2011, Echeita y Cuevas, 2007) cuya demanda se centra en plantear que todo el alumnado, independiente de su condición, tiene la posibilidad de aprender, convivir y desarrollarse de acuerdo al derecho que posee, principios que sin duda interpelan a docentes, sistemas educativos y a la misma sociedad a ofrecer una educación de calidad en ambientes de respeto, tolerancia e inclusión.

DESARROLLO

Formulación del problema

La -hoy denominada- Educación Especial como servicio educativo se encuentra en la encrucijada de atender las necesidades del alumnado bajo un planteamiento que va más allá de la visión centrada en el déficit y la atención individualizada que le han caracterizado, a través de una oferta educativa que hoy reclama cambios.

Este trabajo parte de recuperar las orientaciones que en 1998, Leen Barton propuso acerca del constructo de discapacidad, mismas que colocan en debate no al sujeto que pueda o no presentar un déficit, sino en cómo la sociedad genera condiciones adversas que segregan a las minorías, que discapacitan a quienes no cumplen con la homogeneidad que caracteriza a los demás, bajo tal postura, se reconoce que es la sociedad y sus actores quienes propician la evolución de las formas o modos de entender las diferencias, y por tanto de atenderlas.

En la década de 1990, es notable un punto de evolución en el discurso de la historia de la Educación Especial, gracias a la influencia de los movimientos internacionales a favor de la equidad social y la atención de las personas que tienen desventajas para el aprendizaje (debido a un déficit sensorial, intelectual o físico) o bien para su incorporación en la sociedad.

En particular, se puede citar la enorme influencia de los cambios promovidos como resultado de los trabajos que se llevaron a cabo durante la Cumbre de “Educación para todos” en Jomtién, Tailandia, celebrada en 1990; así como también los planteamientos sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) provenientes de la Declaración de Salamanca, en 1994; los posicionamientos a favor de la atención educativa para todos de la Conferencia de Dakar, en 2003, así como los movimientos de normalización a nivel internacional impulsada por gobiernos de España, Reino Unido, Australia, entre otros (Saha & Dworkin, 2009).

Los cambios antes referidos han sido clave para lograr avances hacia una nueva conceptualización, transformación y diseño de políticas educativas acerca de la educación especial; aunque no en todas las geografías se ha logrado avanzar a ritmo equilibrado, sobre todo, en cuanto a la articulación de las modificaciones que trasciendan dentro de la práctica docente.

El presente estudio centra su atención en profundizar sobre la práctica docente de profesores de educación especial, de reciente ingreso, para conocer qué la caracteriza, cómo entienden los cambios que se impulsan a favor de la atención a la diversidad y cómo estas acciones pueden incidir a favor del alumnado que hoy día atienden los CAM y las USAER en la escuela regular.

Objetivos:

1. Conocer los rasgos que caracterizan la *práctica docente* en la atención del alumnado en las USAER y CAM en el nivel de educación primaria.
2. Analizar la *práctica docente* bajo un enfoque incluyente en los servicios de educación especial.
3. Construir un conjunto de reflexiones y recomendaciones acerca de las prácticas docentes, dirigido a estudiantes normalistas en formación inicial y docentes en servicio donde se oferten servicios de educación especial.

Preguntas de investigación:

¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la *práctica docente* en la atención del alumnado de los CAM y las USAER?

¿Cómo el docente, que ofrece servicios de Educación Especial, incorpora en su *práctica docente* los cambios y concepciones hacia la educación inclusiva de los niños, gestados en programas y planes de estudio en los ámbitos local, nacional e internacional?

Cuál es la relación entre los docentes de educación especial y regular a favor de la atención de todo el alumnado?

¿Cómo los docentes de USAER y CAM entienden y asumen los retos de la formación continua o permanente ante las orientaciones de la educación inclusiva?

Metodología empleada

En esta investigación se consideró el método de estudio de casos, que según Merriam (1988) atiende a fenómenos descriptivos, heurísticos e inductivos, como puede ser el estudio de la práctica docente en su dimensión didáctica. El plano descriptivo refiere al uso de técnicas para puntualizar la situación; en tanto que el fenómeno heurístico posibilita la construcción de nuevos significados a partir de lo observado; la característica inductiva permite identificar datos, para examinarlos en el contexto que comprende al individuo que los enuncia en un espacio y tiempo determinados. Los cinco casos del estudio se especifican en la tabla 1.

Tabla 1. Casos de la investigación

Casos	Servicio educativo	Ubicación geográfica	Años de servicio en Educación Especial
CASO LUCILA	USAER-110 Escuela "A"	Ciudad de San Luis Potosí	5
CASO Dulce	USAER-111 Escuela "B"	Localidad de un Municipio de San Luis Potosí	5
CASO Mónica	CAM-112 Escuela "C"	Ciudad de San Luis Potosí	5
CASO Jesús Daniel	CAM-113 Escuela "D"	Municipio de San Luis Potosí	5
CASO Ana Lucía	CAM-114 Escuela "E"	Municipio conurbado de San Luis Potosí	5

Fuente: elaboración propia

Las técnicas de investigación empleadas en este estudio fueron la observación participante, y la entrevista, así como las fuentes documentales, tal como sugiere Merriam (1988) para los estudios de casos. Así mediante procesos de triangulación para el reconocimiento de los datos obtenidos de la

observación participante, y con el apoyo del soporte teórico proveniente de las fuentes y la interpretación (Stake, 2011), se avanzó en el análisis de la información, siguiendo subprocesos como la reducción de la información, presentación de los resultados logrados en el desarrollo de la misma, en una espiral cíclica y recursiva que aportara argumentos a las categorías planteadas en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías y componentes para indagar la construcción de la práctica docente en Educación Especial

Categorías	Componentes
Ámbito didáctico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización del grupo, acciones del profesor ▪ Atención a niños vulnerables asociadas a discapacidad u otra interacción con los alumnos. ▪ Participación de otros profesionales en las acciones de enseñanza ▪ Características del discurso en el aula, comunicación con padres de familia. ▪ Recursos de apoyo al aprendizaje, afectividad. ▪ Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
Concepción de práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica docente en la Educación Especial en la actualidad. ▪ Enfoque que subyace a la práctica. ▪ Papel del alumno, del docente, de los padres de familia, cada uno en su contexto. ▪ Funciones del docente de educación especial.
Enfoques y práctica docente en educación especial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepción de Educación Especial, Diversidad, Educación inclusiva. ▪ Colaboración entre docentes en la atención del alumnado

Fuente: Construcción propia

Los principales resultados respecto a los objetivos y preguntas de investigación

a) Características de la práctica docente

Al inicio del ciclo escolar, es común que el docente de USAER y CAM realicen la detección de las necesidades del alumnado, enfatizando las competencias curriculares, antecedentes diversos del desarrollo, estilos de aprendizaje, así como de las entrevista a padres y observación sistemática del alumnado. Tales acciones aparecen como una fortaleza en las prácticas estudiadas, porque se alejan de la evaluación individualista al alumno, misma que Echeita & Cuevas (2011) critican, porque

se reduce a “que sus dificultades son fundamentalmente internas y causadas sobre todo por sus déficit” (p. 15). En los casos del estudio emerge como constante la evaluación inicial, misma que permite al docente orientar y dar sugerencias a los padres de familia y colegas docentes de aula regular.

En los casos del estudio de CAM, se encontró que la evaluación inicial permite profundizar en sentido amplio acerca de las condiciones que rodean al alumnado, pero éstas, no cobran relevancia en los proyectos de trabajo mensuales que los docentes desarrollan a lo largo del año escolar, y el trabajo del enseñante recae en la atención centrada en lo que el menor no logra hacer.

Pobres expectativas hacia el alumnado y exigencia en resultados de evaluación

Por otra parte, en los CAM se logró observar que a pesar del despliegue de actividades diversas que ponen en juego los docentes, la disposición, actitud y deseo de ayuda, prevalecen pobres expectativas hacia los alumnos, se ofrecen limitadas oportunidades de aprendizaje, casi siempre acompañadas de declaraciones que asignan responsabilidad a los padres de familia o al déficit del menor. Situación que permite entender que la marginación hacia el alumnado proviene de diversas fuentes, tal como refieren Echeita y Cuevas (2011)

El condicionamiento a la baja de las expectativas (del profesorado y de las familias principalmente), por efecto del proceso de etiquetaje.

El encasillamiento de las actuaciones didácticas.

La limitación de oportunidades que finalmente terminan padeciendo los alumnos y las alumnas considerados con necesidades educativas especiales.

El refuerzo de la idea de que la educación de este alumnado es una cuestión fundamentalmente de más recursos.

La segregación escolar y la invisibilidad de los afectados.

El mantenimiento del *status quo*. (p. 15)

Por otra parte en los casos estudiados de USAER, se encontró la ausencia de funciones docentes definidas, así como presencia de formas de evaluación de los profesores de aula regular que siguen rutas homogéneas y consideran que todo el alumnado debe rendir de igual manera. Mientras que los docentes de educación regular reclaman que el alumnado que atiende la USAER, así como otros alumnos que enfrentan dificultades en el aprendizaje, conforman una amenaza a sus estadísticas de rendimiento escolar.

Atención a la diversidad: ¿en CAM o en USAER?

Resulta paradójico que los docentes de aula regular aconsejen a los padres de algunos de sus alumnos que busquen “opciones educativas” más adecuadas, como las del CAM, para atender a los menores que presentan retos para ellos, y que el docente de USAER considere que es bueno que algunos niños que ya han alcanzado cierto avance en la educación primaria regular, deban asistir al CAM, mientras que los docentes de éste servicio admiten que ciertos alumnos no tendrían por qué permanecer en el servicio de educación especial, en razón de las potencialidades que poseen, la experiencia escolar lograda y la mejor posibilidad de desarrollo general que representa la escuela regular para niños que ya se han adaptado a las condiciones de contextos escolares regulares. La pregunta sería ¿cómo determinar qué alumnado debe asistir a educación especial o regular? ¿es necesario que los menores reciban atención educativa en los servicios de educación especial? ¿qué hace falta para que el alumnado reciba atención complementaria de los profesionales de educación especial en el aula regular?

Tipificando las prácticas de los profesores en CAM y USAER

Algunas características comunes:

- a) La detección de necesidades o evaluación diagnóstica conforma un punto de partida del quehacer docente restringido a la prescripción, sin potenciación para la intervención permanente.
- b) Comunicación continua y empática entre el docente-alumnado que orienta el ritmo de la clase, énfasis en el apoyo directo a los menores, situación que explicita la intención de que los menores registrados en el servicio de educación especial interaccionen en el grupo en que se ubican.
- c) Consideración al contexto de la práctica como determinante de la realidad en que se realiza la actividad del alumnado y de la actuación docente.
- d) Evidencias de las variables de la planificación tales como: selección y organización de los contenidos, actividades y determinación de materiales y recursos para el logro del aprendizaje, participación de los alumnos, selección de escenarios y en menor medida evaluación de los aprendizajes (Gvirtz & Palamadessi, 2008; Zabala, 2008; Contreras, 1994). Fomento a la interacción y ayudas, intención no explícita de crear zonas de desarrollo próximo y de asistencia en ellas (Onrubia, 2007). Las interacciones son una constante de la tarea docente en aula de los CAM y USAER permitiendo un acercamiento y relación de apoyo personalizada que conforma una característica relevante de la práctica cotidiana.
- e) Se observa una pobre colaboración entre el profesorado - servicio de educación especial y regular- lo que lleva a repensar en urgentes acciones bajo el planteamiento de Bassedas (2007) “la cultura de la colaboración resulta imprescindible para avanzar en la consecución de una escuela abierta a la diversidad que permita la inclusión educativa”. (p. 44)

Las concepciones y acciones docentes de atención a la diversidad

En cuanto a planteamientos verbales los docentes del estudio declaran ideas precisas de atención a la diversidad, aunque en sus intervenciones y prácticas didácticas las actividades no corresponden a la declaración. Sin duda hay en la actuación docente una especie de resistencia entre lo especial y lo ordinario (Slee, 2012).

El hallazgo lleva a pensar que las múltiples acciones que ocurren en la práctica de los CAM y las USAER tienen como punto de inicio y llegada la noción de NEE, referida a los apoyos que se pueden ofertar a cierta población y que pareciera que estas concepciones dificultan transitar hacia prácticas de educación inclusiva.

Atención a la diversidad y educación inclusiva: retos del quehacer docente de USAER y CAM

A partir de conceptualizar que la atención a la diversidad parte de la posibilidad de diseñar y configurar programaciones que respondan a las diferencias que presentan los alumnos (Borsani, 2011), cabe indicar que en los casos estudiados hay un atisbo de presencia en la atención a la diversidad, desde el momento en que las prácticas estudiadas conciben al alumnado en una franca noción de alumnado heterogéneo, aunque su actuación no siempre sea en respuesta a esa heterogeneidad. Sin duda los resultados indican que los casos estudiados tienen retos importantes para transitar hacia una educación inclusiva que, pueden concentrarse en torno a los planteamientos que plantea Borsani (2011). Algunos de los retos de los docentes del estudio son:

a) El principio denominado “el profesor se centra en lo esencial”, referido a la selección de contenidos, competencias y aprendizajes esperados de las asignaturas y proyectos donde se advierte que los docentes de CAM muestran imprecisión en qué, cómo y para qué seleccionar lo esencial, recurriendo a diversas actividades que parecen ser “aceptadas” y “validadas” de acuerdo al espacio escolar en que ocurren.

b) El principio de que “el profesor contempla las diferencias entre los estudiantes”, inherente a la aceptación incondicional de los alumnos, con sus diferentes estilos de aprendizaje, en este principio si bien hay fortalezas en la evaluación, se encontró un reto mayor en la intervención cotidiana.

c) El principio de que “todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos” Se cumple parcialmente, porque en algunos CAM asisten alumnos que pueden hacer más de lo que se le solicita, mientras que en las USAER se advierte la necesidad de una mayor participación del alumnado en el aula regular y menos presencia en aula de apoyo, porque ésta constituye un espacio de “segregación para el alumnado y el profesorado de educación especial” como expresó una maestra de los casos del estudio.

d) El principio de que “el profesor y los estudiantes colaboran en el aprendizaje” tiene que ver con la idea que los profesores son quienes diseñan las actividades; sin embargo, la participación e implicación de los alumnos se restringe a realizar lo que el maestro diseña y solicita.

e) El principio de que “los profesores y los estudiantes trabajan juntos con un método flexible” se convierte en un reto en las prácticas de los docentes porque en los CAM no existe precisión sobre qué método de atención se sigue, tampoco se tiene claridad acerca de los contenidos del grado escolar que guían la intervención docente. Mientras que en las USAER, la atención educativa que se ofrece en las aulas muestra que todo vale en este servicio: atención en aula de apoyo, solo orientación a docentes, atención psicopedagógica en aula de apoyo al alumnado, apoyo en la intervención para todo el alumnado en aula, disposición de suplencia a profesores de aula regular, disposiciones unilaterales de supervisores que permiten o “validan” intervenciones alejadas de las políticas educativas de inclusión.

Formación docente que atienda las necesidades del profesorado responsable de accionar para la diversidad en la educación inclusiva.

Los casos estudiados permiten comprender que los docentes tienen ideas acerca de la atención a la diversidad, también se logra interpretar que las concepciones de educación inclusiva tienen poco fundamento, asumen que es moverse en terrenos complejos, involucran condiciones internas y externas a la escuela. Los docentes dejan gran parte de la responsabilidad a otros agentes y, al mismo sistema educativo, cuando no necesariamente tiene que ser así, según el planteamiento de Blanco (2009):

Avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere que las políticas se muevan en al menos tres direcciones: desde enfoques homogéneos a políticas que consideren la diversidad con igualdad; desde el trabajo aislado de los docentes al trabajo colaborativo con diferentes actores, y desde sistema educativo y políticas sectoriales a la sociedad educadora y políticas intersectoriales (p. 95).

En las prácticas estudiadas se advierte la necesidad de que los profesionistas, que se han incorporado en tiempos aproximados a los del estudio, no mayor a cinco años de antigüedad en el servicio, amplíen su mirada hacia una intervención que beneficie no sólo a un determinado alumnado, como ocurre actualmente, sino a todo el alumnado, es decir conformar y andamiar una escuela que logre responder a la diversidad del alumnado (Blanco 2011).

En los casos del estudio es evidente que hace falta seguir indagando y develando qué requieren los docentes, los otros actores educativos, la sociedad y los sistemas para accionar con rutas de mayor definición hacia una educación inclusiva, planteamiento que no puede restringirse a un simple cambio en la denominación para la educación especial porque es mucho más que eso, tiene

mucho más que ver con “determinar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros para incorporar en igualdad de oportunidades a todos los alumnos, sin exclusiones, en la dinámica educativa general de las aulas y centros ordinarios. (Muntaner, 2011, p. 58)

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio de casos ponen al descubierto las problemáticas que se suscitan en los servicios de CAM y USAER en educación especial proveniente de prácticas docentes de profesores de reciente ingreso al servicio, quienes son los directamente involucrados en poner en práctica las orientaciones de educación inclusiva que de manera prescriptiva subyacen en las políticas educativas del país.

Los casos analizados dejan manifiesta una actitud positiva, planteamientos adecuados de evaluación, dedicación, y compromiso de los docentes hacia el alumnado que atienden. Sin embargo existen retos inherentes a los profesionales, a la organización institucional, al posicionamiento del propio sistema y servicio a nivel nacional para transitar con mayor celeridad en una oferta del servicio que no tendría por qué denominarse ni funcionar bajo los principios que lo hace, cuando existe la alternativa de la educación inclusiva.

Los resultados ameritan que se reconozca y capitalice lo que se hace bien en los servicios - de la hoy denominada educación especial- pero sobre todo se haga lo que se ha dejado de hacer hacia una orientación que recoja los planteamientos de la educación inclusiva y se vivan la propia experiencia de su concreción. Será primordial capitalizar las iniciativas de los jóvenes profesores deseosos de transitar con fundamentos en ese sendero de la educación inclusiva e impulsar a quienes no han iniciado en tal intención

REFERENCIAS

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. La Coruña: Ed. Morata.
- Bassedas, E. (2007). La colaboración entre profesionales y el trabajo. En J. Bonals, M Sánchez-Cano (coord.), (pp. 40-66). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* Barcelona: Graó.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas en A. Marchesi. J.C. Tedesco. C. Coll (Coords.), *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. En Metas educativa 2021*. (pp. 87-100). OEI: Fundación Santillana.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe en Estudios e investigaciones. *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, 46-59.
- Borsani M.J. (2011). *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza curriculum y profesorado introducción crítica a la didáctica*: Malaga. Akal Ediciones.
- Echeita, G. & Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martí, & T.Mauri, (coords). *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Fierro C, Fortuol L & Rosas. (2011). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y enseñanza: Paidós. México.
- Gvirts, S. & Palamadessi, M. (2008). *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*. Argentina: Aique.
- Merriam, B S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Fco. London: J. Jossey-Bass. Publisher.
- Muntaner, J. J. (2011). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Bogotá: Eduforma. Ediciones U.
- Onrubia, J. (2007). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll. E. Martí. T. Mauri. M. Miras. I. Solé A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 101- 124). Barcelona: Graó.
- Saha & Dworkin. (2009). *Teaching students with special NEEDS en International handbook of research on teachers and teaching*. Part two AuatrLI y EU Sringer.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2011). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.



Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.