



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

La educación inclusiva de los niños con ceguera o baja visión en el preescolar. Un estudio de caso

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ADRIANA LEYVA RAMÍREZ

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. ALICIA ANGÉLICA LÓPEZ CAMPOS

Facultad de Filosofía y Letras

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. ELISA SAAD DAYAN

Facultad de Psicología

DRA. JUDITH PÉREZ CASTRO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DRA. ANA HIRSCH ADLER

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A través de estas líneas quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a varias personas que estuvieron conmigo y que me apoyaron durante mis estudios de Maestría y para la realización de este trabajo.

Primero, quiero darle las gracias infinitas a mi querido papá Sergio Leyva Mejía, al amor de mi vida, sin ti no sería la persona que soy, gracias por tus enseñanzas, por ser mi ejemplo a seguir, por tu apoyo incondicional, por existir. Todos los días te tengo presente y soy feliz por tenerte. Te amo papi.

A mi Mitch, muchas gracias por ser el niño de mis ojos, por hacerme sonreír y estar a mi lado a pesar de la distancia, en las buenas y en las malas. Te adoro hermano.

A mi abuelita, por ser mi solecito, la mujer más importante de mi vida. Muchas gracias por estar al pendiente de mí todos los días, tu cariño siempre lo siento.

A mi tía Yosse, por siempre estar ahí para mí.

Muchas gracias papá, Mitchell, abuelita y tía Yosse, por ser mi soporte principal para mantenerme de pie siempre, a pesar de las adversidades de la vida.

A Cassandra, por ser como una hermana para mí. Gracias por tu amistad incondicional.

A Hugo, por apoyarme siempre.

A la maestra Dali, Milly, Nora y Blanca, por estar conmigo, escucharme y apoyarme siempre.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme abierto las puertas por segunda ocasión para realizar mi Maestría. Desde que salí de Cd. Juárez, Chihuahua en el 2006, has sido mi segunda casa.

A mi tutora, la Dra. Alicia López, por ser más que una maestra para mí, muchas gracias por su apoyo moral y cariño.

A la Dra. Elisa Saad, por sus increíbles seminarios en el Posgrado de Pedagogía que me hicieron reflexionar y repensar la educación inclusiva. Muchas gracias por su tiempo y sus atenciones durante este proceso formativo.

A la Dra. Judith Pérez, por leer mi trabajo, hacerme sugerencias y alentarme a concluirlo. Muchísimas gracias por su tiempo y sus atenciones, sin duda fueron clave para la culminación de mi tesis.

A la Dra. Anita Hirsch y al Dr. Juan Manuel Piña, por leer mi trabajo y hacerme observaciones para mejorarlo.

A mis ex alumnos de Ilumina Ceguera y Baja Visión: Eduardo Massa, Abdiel, Renata y Lulú. Muchas gracias por permitirme ser parte de un trayecto de sus vidas, definitivamente fueron mi fuente de inspiración para iniciar, desarrollar y concluir este proceso. Muchas gracias a sus mamás y papás por su apoyo.

A mis niños con ceguera o baja visión del INNCl/CAM No.25: Mateo, Carlos, Santiago, Zoé, Matías, Daniela, Jonathan, Emily, Naomi, Lisé y Constanza, por enseñarme algo nuevo de la vida todos los días. Muchas gracias a sus mamás y papás por todo su apoyo y sus atenciones.

A la Mtra. Graciela Gutiérrez (Directora del INNCl/CAM No. 25) por permitirme ser docente de preescolar desde hace tres años en el INNCl. Gracias a esa oportunidad, he podido reflexionar y repensar la educación de los niños con ceguera o baja visión.

A la Mtra. María Estela Medina (Directora de Ilumina Ceguera y Baja Visión) por su apoyo para la realización del estudio de campo y por haberme permitido ser docente de preescolar hace unos años en Ilumina. A partir de esa experiencia, nació el deseo de realizar mis estudios de Maestría para repensar la educación inclusiva de los niños con ceguera o baja visión.

“Hasta la victoria siempre” (Che Guevara)

Adriana Leyva

Índice

Introducción.....	6
Contextualización.....	9
Aproximación al objeto de estudio.....	13
Planteamiento del problema.....	14
Capítulo 1. Estado de la cuestión “El docente frente a la inclusión educativa”.....	17
1. Estudios a nivel internacional.....	17
1.1 Pensamiento.....	17
1.2 Actitudes.....	19
1.3 Prácticas.....	24
1.4 Competencia e identidad profesional.....	25
2. Estudios a nivel nacional.....	26
2.1 Pensamiento.....	27
2.2 Prácticas.....	28
3. A modo de cierre.....	32
Capítulo 2. Estado de la cuestión “El docente y el maestro itinerante frente a la inclusión educativa de los alumnos con ceguera o baja visión”.....	35
1. Estudios a nivel internacional.....	35
1.1 El docente.....	35
1.1.1 Actitudes.....	36
1.1.2 Preparación, experiencia y necesidades formativas.....	38
1.1.3 Prácticas.....	40
1.1.4 Trabajo colaborativo con el maestro itinerante.....	43
1.1.5 Condiciones institucionales.....	49
1.2 El maestro itinerante.....	46
2. Estudios a nivel nacional.....	49
3. A modo de cierre.....	50
Capítulo 3. La educación inclusiva.....	53
1. La exclusión social como origen de la educación inclusiva.....	53
2. Naturaleza.....	55
3. Carácter.....	56
4. Significados, sentidos o perspectivas.....	57
5. Definición operativa.....	67
6. Condiciones institucionales.....	69
7. A modo de cierre.....	71
Capítulo 4. El docente inclusivo.....	74
1. La atención a la diversidad en educación.....	75
1.1 Genealogía de la atención educativa de los grupos en situación de exclusión social.....	76

1.2	Perspectivas educativas para atender a la diversidad.....	81
1.3	Modelo del déficit y curricular.....	86
1.4	Perfiles docentes en relación con la atención a la diversidad.....	89
2.	Competencias y capacidades.....	94
3.	Apoyos para transformar el quehacer docente.....	97
3.1	Formación docente.....	98
4.	A modo de cierre.....	103
Capítulo 5. Metodología.....		105
1.	Preguntas de investigación.....	105
2.	Objetivos de investigación.....	105
3.	Metodología cualitativa.....	106
3.1	Estudio de caso.....	107
3.1.1	Definición y selección del caso.....	110
3.1.2	Instituciones que facilitaron el contacto y el acceso a las escuelas.....	113
3.1.3	Datos de las escuelas.....	119
3.1.4	Datos de las docentes.....	127
3.2	Entrevista.....	129
Capítulo 6. Análisis e interpretación de los datos.....		134
1.	Educación inclusiva.....	134
1.1	Concepto.....	134
1.2	Condiciones institucionales.....	138
2.	Docente inclusivo.....	151
2.1	Supuestos acerca de la diversidad.....	151
2.2	Prácticas docentes.....	161
2.3	Competencias docentes.....	172
2.4	Aprendizaje de la experiencia.....	184
2.5	Necesidades y/o solicitudes.....	189
Resultados.....		196
Hallazgos.....		205
Conclusiones.....		208
Referencias bibliográficas.....		210
Anexo.....		234

Introducción

Desde finales del siglo pasado, a nivel mundial, existe un interés por garantizar el derecho a la educación de todas las personas, sobre todo de las más segregadas o excluidas por los sistemas educativos. A través de la Declaración de Jomtiem (UNESCO, 1990) se aspiró a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. Sin embargo, fue hasta la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción (UNESCO, 1994) cuando se demandó la creación de escuelas inclusivas para dar la bienvenida y celebrar la diversidad. La finalidad de este planteamiento fue eliminar el sistema dual de la enseñanza: la escuela tradicional para los alumnos “promedio” versus las escuelas compensatorias para los alumnos “especiales”. La educación inclusiva se presentó como un enfoque pedagógico revolucionario, se trata de un proceso de transformación, cambio o innovación de los sistemas educativos y por ende, de las escuelas, para garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los educandos sin distinción alguna. Este se centra en la identificación, reducción y/o eliminación de todas las barreras para el aprendizaje y la participación que hay en las culturas, políticas y prácticas de las escuelas.

Diferentes autores señalan al profesorado como pieza clave para cristalizar las políticas de inclusión en el aula, es decir, para llevar este enfoque a la práctica. Sin embargo, éste presenta necesidades para educar a la diversidad con calidad, pues su formación y experiencia se basan en el modelo tradicional de la enseñanza. A las autoridades educativas les compete garantizar la formación, capacitación y asesoría permanente y pertinente al profesorado para que enfrente este nuevo reto satisfactoriamente, y promover las condiciones institucionales adecuadas para el ejercicio de la inclusión.

Por otro lado, la educación inclusiva está presente en nuestro país a través de diferentes discursos pedagógicos oficiales (SEP, 2007) y marcos legales (Secretaría de Gobernación, 2011). Actualmente, se reconoce como un derecho (ONU, 2006). Sin embargo, no existen las condiciones institucionales para desarrollarla (SEP, 2002).

Bajo este panorama es importante indagar acerca de la educación inclusiva en los escenarios inmediatos, para conocer los retos y las necesidades que tienen los actores para llevarla a cabo. Desde este marco surge la pregunta central de esta investigación que es: “¿Cómo son las experiencias de los docentes de preescolar cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión?”. Que parte de mi experiencia profesional como docente de apoyo de niños con ceguera¹ o baja visión², que se describe en el apartado “La aproximación al objeto de estudio”. Esta investigación es cualitativa y se eligió el estudio de caso colectivo para responder a la interrogante general.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera. En la primera sección se encuentra la contextualización, la aproximación al objeto de estudio, el planteamiento del problema, la justificación, el supuesto y la hipótesis que guía a esta investigación.

En el capítulo uno está el estado de la cuestión “*El docente frente a la inclusión educativa*”, que recupera datos de varias investigaciones acerca del quehacer docente en el marco de la pedagogía inclusiva.

En el capítulo dos se expone el estado de la cuestión “*El docente y el maestro itinerante frente a la inclusión educativa de los alumnos con ceguera o baja visión*”, que muestra los resultados de varias investigaciones en relación con la labor del docente frente a grupo y el maestro itinerante para con los alumnos con ceguera o baja visión.

En el capítulo tres se aborda el marco teórico “*La educación inclusiva*” que manifiesta el origen, la naturaleza, el carácter, los significados y la definición

¹ La ceguera es la ausencia total de visión que no se puede corregir ni con el uso de lentes de armazón o de contacto.

² Una persona tiene baja visión cuando tiene una agudeza visual inferior a 6/18 (0,3 decimal) en el mejor ojo con la mejor corrección posible, o un campo visual menor o igual a 10 grados desde el punto de fijación, pero que usa, o puede llegar a usar potencialmente la visión para planificar y realizar una tarea. Recuperado de: <https://asociaciondoce.com/2016/02/18/baja-visionfuncion-visual-segun-la-oms-organizacion-mundial-de-la-salud/> (2/12/18).

operativa de este nuevo enfoque, así como las condiciones institucionales idóneas para el desarrollo de las escuelas inclusivas.

El capítulo cuatro “*El docente inclusivo*” señala aspectos puntuales acerca del pensamiento, las competencias, las capacidades y la formación que requiere el docente frente a grupo para atender a la diversidad con éxito.

El capítulo cinco “*Metodología*” describe las preguntas, los objetivos, la metodología y las técnicas que se ocuparon en este estudio. Además, se describen las características principales de los casos bajo estudio y de las instituciones que facilitaron la localización de los participantes.

En el capítulo seis “*Análisis e interpretación de los datos*” se analizan e interpretan los datos que se recolectaron a través del estudio de campo, según los temas y subtemas que se crearon para indagar acerca del objeto de estudio.

Por último, se exponen los resultados, los hallazgos y las conclusiones.

Contextualización

En el ámbito internacional, a partir de la promulgación de los Derechos Humanos en 1948 y de los Derechos de los Niños en 1959, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha generado una serie de declaraciones y marcos de acción para solicitarle a los gobiernos, garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. El primer documento rector de la década de los noventa que dio luz a la inclusión fue la Declaración de Jomtiem (UNESCO, 1990). Desde entonces, se aspiró a una *Educación para Todos*, sobre todo para aquellos más vulnerables. Sin embargo, fue hasta la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción (UNESCO, 1994) cuando se produjo un parte aguas en los servicios educativos, pues se insistió en la transformación de las escuelas para darle la bienvenida a la diversidad. Dos aspectos nodales de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) fueron:

1. La creación de las *escuelas inclusivas*, es decir, escuelas que se centran en el rechazo cero de estudiantes, son el espacio privilegiado para la creación de sociedades democráticas; todos tienen que ser parte, participar y aprender en igualdad de oportunidades.
2. La ejecución de la *pedagogía centrada en el niño*, que conlleva una nueva forma de enseñanza, pues parte de las características de cada sujeto para responder a sus necesidades de aprendizaje.

Esta declaración representó la culminación de un sistema dual de la enseñanza en el que existió un tronco general y otro especial. Desde Salamanca, las escuelas comunes son los mejores espacios para crear comunidades de acogida, celebrar la diversidad y evitar la discriminación. Un principio central de la educación inclusiva es la *diversidad* que se valora como fuente de enriquecimiento para el aprendizaje, el crecimiento del profesorado y la mejora escolar.

Desde una perspectiva operativa, la educación inclusiva se entiende como el proceso de transformación escolar para asegurar la *presencia*, la *participación* y el *aprendizaje* de todos los alumnos. El foco de atención de este proceso es la

identificación de aquellas barreras para el aprendizaje y la participación que están inmersas en los contextos, con el fin de reducirlas o eliminarlas. Desde este enfoque, las dificultades y/o fracasos de los alumnos no tienen un origen intrínseco, son producto de las interacciones con su medio. El análisis de las situaciones de inclusión/exclusión tiene que permear en las dimensiones: *cultura* (nivel macro), *políticas* (nivel meso) y *prácticas* (nivel micro) de cada contexto escolar (Booth y Ainscow, 2000). Sobre esta última dimensión, aunque se entiende por *práctica inclusiva* aquella: “actuación situada en la realidad de un centro que se orienta, con el máximo compromiso de la comunidad, a promover la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado” (Echeita, 2009 citado por Durán y Giné, 2012: 167), distintos autores enfatizan las *prácticas docentes*, pues consideran al profesorado como una pieza clave para cristalizar las políticas de inclusión en el aula (Fernández, 2013; Arnaiz, 2003). En algunos discursos se afirma que la educación inclusiva no sólo conlleva reconocer las necesidades de los alumnos, sino también las de los docentes (Fernández, 2013 y Garnique, 2012). La inclusión como proceso complejo, dinámico e innovador, ocasiona que los docentes requieran apoyos antes, durante y después de la enseñanza; por sí solos no pueden transitar del modelo del déficit al modelo curricular (Arnaiz, 2000), o de la etapa de la segregación a la inclusiva (Fernández, 1998 citado por Parilla, 2002; Echeita, 2006), ni desarrollar nuevas competencias para responder a la heterogeneidad (Fernández, 2013). Ellos precisan de condiciones institucionales para que se puedan formar, capacitar y asesorar de forma permanente, reflexiva y colaborativa para atender a la diversidad (Booth y Ainscow, 2000; Fernández, 2013; Arnaiz, 2003).

A pesar de que existen discursos que sustentan la razón de ser y la forma de llevar a cabo la pedagogía inclusiva, a través de distintos estudios se conoce que los docentes: tienden a asumir una *posición segregadora* (López, Echeita y Martín, 2009; Santos y Castiñeiras, 2009; Damm, 2009; Apablaza, 2014); tienden a basar sus prácticas en el modelo del déficit (Lledó y Arnaiz, 2010); tienen dificultades en la gestión de aulas inclusivas (Valdés y Monereo, 2012); se sienten inseguros en cuanto a su *capacidad profesional* para atender a la diversidad (Damm, 2009; De

Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Lindsay, 2010 citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013); manifiestan miedo, desesperación, pérdida de control y decepción frente a la inclusión (Garnique, 2012); expresan que no tienen los materiales suficientes ni oportunos para la inclusión (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000 citados por Avramadis y Norwich, 2004). Estos datos muestran una polaridad entre las políticas inclusivas y la práctica. De manera general, parece que los docentes aún no han transitado del modelo del déficit al curricular (Arnaiz, 2000). Echeita (2006), López, Echeita y Martín (2010) y Arnaiz (2011) dicen que existe una coexistencia de modelos o perspectivas para atender a la diversidad. Además, parece que no hay condiciones institucionales idóneas para la inclusión.

En el ámbito nacional, durante la década de los 90s del siglo pasado, el sistema educativo reorganizó los servicios de educación especial³ para integrar a los alumnos con discapacidad. A través de la Ley General de Educación se especificó que: “la educación especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular” (Diario Oficial de la Federación, 1993:19). Sin embargo, la integración responde al modelo del déficit (Arnaiz, 2000) y es más un proceso asimilacionista que de transformación escolar (Carbonell I París, 1995 citado por Echeita, 2006). Romero y García (2013) señalan que la integración inició de manera ordenada y sistemática hasta 1998, a través del Proyecto Nacional de Integración Educativa que se transformó en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEI). El PNFEEI (SEP, 2002) tuvo como propósito organizar, controlar y regular la integración en todo el país. Mediante éste se hizo un balance acerca de la calidad de los servicios de educación especial y se encontró que: los recursos financieros son insuficientes; las escuelas no tienen las condiciones necesarias para la integración (son inaccesibles, no hay materiales educativos en los lenguajes de los menores con discapacidad, el personal de educación especial

³ Esta reorganización comprendió la creación de los Centros de Atención Múltiple (CAM) que son escuelas de educación especial y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que tienen el propósito de orientar y apoyar la integración. Cabe señalar que las USAER cambiaron de nombre a Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en el 2015.

es insuficiente, entre otros); cerca del 37% del personal académico que labora en educación especial no cuenta con formación inicial o especialidad en dicha educación. En relación con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se conoció que: la Educación Especial solamente apoya al 13% de las escuelas del país (SEP, 2011b citado por Romero y García, 2013); en muchos casos el personal desconoce estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos (SEP, 2002); el personal desarrolla una diversidad de prácticas (SEP, 2002); existe nulo trabajo colaborativo, ya que no se cuenta con las condiciones institucionales apropiadas (Romero y García, 2013). Esta información evidencia que la integración sólo se dio a nivel político, sin embargo, las autoridades no proveyeron las condiciones idóneas para su implementación.

Por otro lado, la educación inclusiva forma parte del proyecto educativo desde el 2007, como se refirió en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012: “comenzaremos convirtiendo cada escuela en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad” (SEP, 2007: 7). También, en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad se dijo: “la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que... proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado”(Secretaría de Gobernación, 2011:8). Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) (SEP, 2011) para reorientar los servicios de educación especial y subrayó la necesidad de hacer *ajustes razonables* para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos: “son un compromiso y una obligación de las escuelas inclusivas, porque implican la realización de modificaciones a las políticas, las culturas y las prácticas de las escuelas regulares” (p. 76). El último avance en materia de inclusión, son las modificaciones a la Ley General de Educación, que mencionan la importancia de apoyar al profesorado: “la formación y capacitación de maestros promoverá la educación

inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención” (Secretaría de Gobernación, 2016: 18).

A pesar de estos planteamientos pedagógicos y legales, a través de varias investigaciones se identifica una discordancia con la realidad, ya que los docentes: no tienen claro el concepto de educación inclusiva y lo confunden con el de integración (Torres, 2015); tienen una concepción homogénea de la enseñanza (Alcaráz, 2015); tienen escasa o nula formación en educación inclusiva (Croda y Rangel, 2012; Torres, 2015); muestran nulo compromiso por actualizarse, conocer y atender a la diversidad (Esquivel y Aguilar, 2015); no tienen las condiciones institucionales idóneas para incluir (Garnique, 2012; Romero, García y Fletcher, 2013; Torres, 2015); se sienten solos ante el desafío de la inclusión (Torres, 2015). En este sentido, parece que no se han creado sistemas de apoyo internos ni externos para favorecer el quehacer docente. Como refiere Garnique (2012) los docentes responden más al llamado de la educación inclusiva por imposición que por iniciativa.

Aproximación al objeto de estudio

Considerando este contexto internacional y nacional sobre la educación inclusiva, el interés por este estudio surgió a través de mi experiencia profesional como docente de niños con ceguera o baja visión en una institución de asistencia privada de la Ciudad de México. Durante mi práctica, me cuestioné sobre la pertinencia de la educación oficial de esta población que acudía a los preescolares, pues algunos casos no socializaban lo que hacían en sus escuelas, sus mamás me solicitaban materiales para llevárselos a las maestras pues no sabían qué hacer con ellos. También, en algunas ocasiones, varias de esas maestras observaron mi práctica por las tardes. En otras tantas, las maestras itinerantes⁴ me preguntaron qué y cómo les enseñaba a los niños. Entonces, me

⁴ Se conoce como “maestra itinerante” a aquella docente de educación especial que acude de manera recurrente a las escuelas comunes o regulares para favorecer la educación de los alumnos con discapacidad que tiene focalizados. Por lo regular, proviene de alguna institución de educación especial.

pregunté: ¿qué hacían y qué necesitaban las docentes para incluir con éxito a esta población?

En otro momento, analicé diferentes estudios internacionales y nacionales acerca del quehacer de los docentes cuando tienen a un estudiante con ceguera o baja visión. Al respecto, hallé que en el ámbito internacional: la mayoría de los docentes considera que esta población debería educarse en las escuelas de educación especial (San Martín *et al.*, 1996a; Mushoriwa, 2001; Agudelo, Areiza, Arias, Bustamante, López, Roldán, Soto y Zapata, 2008); tienen prácticas excluyentes o segregadoras (Agudelo *et al.*, 2008); confunden la inclusión con la integración (Casado, 2014); no saben cómo afrontar la inclusión (Rodríguez, 2012; Mwakyeja, 2013; Herrero, 2015); no reciben capacitación para incluir (Eke, Vitalis, Ugochkwu, Inyango y Martina Ongbonya, 2015; Mwakyeja, 2013; Casado, 2014; Gray, 2005; Rodríguez, 2012); la inclusión se confunde con la integración (Casado, 2014); no hay condiciones institucionales para la inclusión (Herrero, 2015). Y en el ámbito nacional, los docentes confunden la inclusión con la integración (Ortega y Torres, 2016), llevan a cabo prácticas segregadoras o excluyentes (Rodríguez, 2016) y faltan condiciones institucionales para incluir (Ortega y Torres, 2016). Cabe señalar que en el nivel preescolar se encontraron menos investigaciones sobre la práctica docente para con el alumnado con ceguera o baja visión en comparación con la primaria y secundaria.

Debido a lo anterior, encontré un vacío en la investigación educativa, este es que no se han analizado las experiencias docentes cuando se tiene como alumno a un menor con ceguera o baja visión en preescolar.

Planteamiento del problema

Como ya se apuntó en el contexto internacional y nacional, la educación inclusiva es el enfoque pedagógico predilecto por la UNESCO desde 1994 y por la SEP desde el 2007, esta apuesta por una educación de calidad para todos. Sin embargo, sus planteamientos de la enseñanza van en contra del enfoque

tradicional y su ejercicio requiere de condiciones institucionales diferentes a las que hay en las escuelas tradicionales.

Actualmente, la diversidad ocasiona grandes retos a los docentes, pues su formación y experiencia responden al modelo del déficit que establece la dicotomía entre alumnos “promedio/normales” y “anormales/especiales”, y no saben responder a la heterogeneidad. Como la inclusión se sustenta en el ejercicio de la pedagogía centrada en el niño, los desafíos aumentan cuando los docentes no saben cómo gestionar aulas inclusivas y cuando no conocen las necesidades ni los apoyos que requieren ciertos alumnos, por ejemplo, los menores con ceguera o baja visión. Las autoridades educativas son las responsables de atender esta problemática por medio de sistemas de apoyo interno y externo al quehacer docente. Sin embargo, como se vio a nivel internacional y nacional, los docentes no tienen los apoyos que requieren para atender a la diversidad. En este sentido, surge la pregunta: “¿cómo son las experiencias de los docentes de preescolar cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión?”.

Entendiendo la inclusión como un fenómeno complejo y dinámico, su estudio no puede reducirse a una visión unilateral, por ejemplo, sólo analizar el pensamiento o la práctica de manera aislada, pues varios elementos se entrelazan y condicionan su ejercicio. El interés por las *experiencias docentes* como objeto de estudio no es calificar o evaluar la intervención docente como: “fue o no incluyente” o “el pensamiento fue segregador o integrador”. Por medio de las experiencias docentes se pretende comprender de manera global y a través del tiempo, el quehacer docente frente al desafío de educar a un menor con ceguera o baja visión en el preescolar.

El supuesto que guía a este estudio es:

De acuerdo con las experiencias docentes, no existen las condiciones institucionales adecuadas para incluir a los menores con ceguera o baja

visión, en los casos en los se han generado prácticas inclusivas, ha sido por una situación personal y vocacional, más que por cuestiones institucionales.

La hipótesis de esta investigación es:

Si los docentes se apropian de los planteamientos de la educación inclusiva, desarrollan competencias para atender a la diversidad y cuentan con las condiciones institucionales apropiadas, entonces, sus prácticas promoverán la inclusión de los alumnos con ceguera o baja visión.

Justificación

La relevancia de esta investigación se justifica por las siguientes razones:

1. La educación inclusiva es un derecho universal que debe garantizarse a todos los seres humanos (ONU, 2006).
2. La educación inclusiva es el enfoque pedagógico predilecto por el sistema educativo mexicano (SEP, 2007; Secretaría de Gobernación, 2016).
3. La educación inclusiva en el preescolar es un factor clave para lograr una mayor equidad y realizar trayectorias escolares satisfactorias (UNESCO, 1994; Blanco, 2011; Zacarías, De la Peña y Saad, 2006; Secretaría de Gobernación, 2011).
4. Los alumnos con discapacidad son uno de los colectivos más segregados, ya que enfrentan numerosas barreras físicas, sociales y pedagógicas que limitan su pleno desarrollo, participación y aprendizaje (Blanco, 2011). En México, el 46.5% de las personas con discapacidad de 3 a 29 años asiste a la escuela y en el caso de la población con discapacidad visual es la que más asiste a la escuela con el 42.4% (INEGI, 2014).
5. No se tiene registro de alguna investigación nacional sobre la experiencia de los docentes de preescolar cuando se tiene como alumno a un menor con ceguera o baja visión.

Capítulo 1. Estado de la cuestión “El docente frente a la inclusión educativa”

Este estado de la cuestión tiene como propósito conocer qué se ha estudiado sobre el quehacer o la práctica de los docentes cuando se enfrentan al reto de educar a la diversidad. Esta información es relevante para la presente tesis, ya que permite aproximarse al objeto de estudio y tener una noción más amplia de la labor de este actor en el marco de la educación inclusiva.

De manera general, se encontró una variedad de líneas de investigación que se centran en el pensamiento (a través de las concepciones, perspectivas, actitudes, representaciones sociales y creencias epistemológicas) y en la práctica de los docentes (resaltando las capacidades y competencias profesionales), así como de las barreras que limitan su labor (por medio de los incidentes críticos). Lo anterior revela que el ejercicio de la inclusión conlleva adquirir ciertos conocimientos, capacidades y habilidades pedagógicas, y tener condiciones institucionales adecuadas. En las próximas líneas se presenta la síntesis de los estudios revisados.

1. Estudios a nivel internacional

En total se revisaron diez estudios y tres artículos de investigación que se encontraron a través de las bases de datos EBSCO, ERIC, Academic Search e IRESIE, usando como palabras clave: inclusión, integración, diversidad, educación inclusiva, inclusión educativa y docentes inclusivos. El periodo de publicación de esta información fue del 2004 al 2014. Cinco estudios se efectuaron en España, uno en Portugal y cuatro en Chile. A continuación se describen las aportaciones principales de cada uno.

1.1 Pensamiento

Como punto de partida, varios documentos abordan el pensamiento del docente desde las concepciones, perspectivas y representaciones frente a la inclusión educativa. A pesar de la singularidad del marco teórico y metodológico de cada estudio, todos plantean que los docentes tienen una idea acerca de la enseñanza,

el aprendizaje y la diversidad que influye en su actuar. Por tal motivo, es fundamental indagar sobre su pensamiento para comprender su práctica.

Concepciones. En la literatura se encontraron dos estudios al respecto. En el primero López, Echeita y Martín (2009) hallaron que los docentes de educación secundaria en España, tienen tres tipologías de concepciones sobre la educación de las personas con discapacidad intelectual: segregadora, integradora e inclusiva, que se relacionan con su especialidad y experiencia. La conclusión fue que los profesores se ubican más en las concepciones segregadoras. En el segundo, Santos y Castiñeiras (2009) hallaron que un grupo de docentes de enseñanza básica en Lisboa tiene diversas concepciones sobre la inclusión y que la mayoría son “desfavorables”. En este sentido, se interpreta que éstas también son segregadoras.

Perspectivas. Otra línea de investigación que se aproxima al pensamiento docente sobre la inclusión es la de las perspectivas. Tenorio (2005) realizó un estudio en Santiago de Chile, Chile, sobre las perspectivas de los docentes de educación básica en relación con la integración de los niños con discapacidad. Para el análisis construyó tres dimensiones: nivel macro (política educativa), nivel escuela (cultura y gestión) y nivel aula (prácticas pedagógicas). En el primer nivel, encontró que la integración ha respondido principalmente a una política pública y a una necesidad del Estado más que a una demanda impulsada por los propios actores del sistema escolar. La perspectiva de los docentes muestra que se está implementando un cambio educativo cuando todavía no se ha internalizado. En el segundo, vio que la integración es considerada como un proyecto de alto costo en recursos humanos y didácticos, condicionando su éxito a la provisión de fondos. En el tercero, identificó la creencia de que los alumnos integrados afectarán los resultados de toda la escuela.

Representaciones. Otra línea de investigación que se acerca al pensamiento docente en relación con la inclusión es la de las representaciones. De acuerdo con Delval, 1995 (citado por Damm, 2009) las representaciones son:

“Formas de ver, comprender, interpretar o concebir la realidad, no de un modo casual, sino producto de una construcción social. Son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, de sus expectativas en el mundo” (p. 27).

En los textos encontrados se indagaron las representaciones de dos objetos de estudio: la integración escolar y la diversidad.

Sobre las representaciones docentes acerca de la *integración escolar*, Damm (2009) llevó a cabo un estudio en el nivel primaria, en Temuco, Chile e identificó que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador en educación. Esta representación se relacionó con bajas expectativas y sentimientos de lástima para con los alumnos y la fuerte creencia de que las escuelas de educación especial son el espacio más apropiado para las personas con necesidades educativas especiales (N.E.E.). Además se relacionó la integración con mayor dedicación y tiempo. Este autor, halló que este modelo está presente en la práctica docente a través del apoyo personalizado, las adaptaciones curriculares individualizadas y la disposición de espacios especiales para estos alumnos.

En relación con las representaciones sociales de los docentes en torno a la *diversidad*, Apablaza (2014) estudió a un grupo de docentes del ciclo básico y la enseñanza media de la región metropolitana de Chile, y reportó que existe una valoración contradictoria, ya que se evidencia una tensión entre un discurso que acepta y valora la diversidad, y otro que la visualiza como una desventaja por sus implicaciones prácticas. En general, estas representaciones reflejaron una visión sesgada de la diferencia desde la perspectiva del déficit como algo negativo.

1.2 Actitudes

Otra línea de investigación que permite acercarse al quehacer del docente frente a la inclusión educativa, es la de las actitudes. A partir del análisis de las lecturas, se reconoce que esta línea está muy desarrollada, ya que existe una amplia bibliografía que aporta diferentes marcos teóricos y metodológicos para su entendimiento. Siguiendo a Beltrán, 1998 (citado por Granada, Pomés y

Sanhueza, 2013: 53) las actitudes son “una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar”. En este sentido, éstas no sólo tienen que ver con lo que piensa el docente, también cobran forma y se pueden interpretar por medio de las conductas. Las actitudes se analizan a través de tres dimensiones:

“a) La cognoscitiva: formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo. b) La afectiva: que implica sentimientos a favor o en contra de algo. c) La conductual: referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera” (p. 53).

Estudiar las actitudes que tienen los docentes en torno a la inclusión es fundamental para identificar su posicionamiento y por ende, su aceptación o no, así como sus posibles actuaciones pedagógicas. Norwich, 1994 (citado por Avramidis y Norwich, 2004) dice que las “actitudes de los profesores son fundamentales para asegurar el éxito de la inclusión en la práctica, ya que es muy probable que de su aceptación de ésta dependa el compromiso que adquieren en su práctica” (p. 26). Asimismo, Granada, Pomés y Sanhueza (2013) y Valdés y Monereo (2012) afirman que existen algunas actitudes hacia la inclusión que pueden ser barreras para implementar este proceso. En este sentido, Damm (2009) destaca que es indispensable “cambiar las actitudes del profesorado y las prácticas educativas para avanzar hacia una educación inclusiva” (p. 26).

De acuerdo con Salvia y Munson, 1986 (citados por Avramidis y Norwich, 2004), las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa son causadas por varios factores relativos a los niños, a los profesores y al ambiente educativo. A continuación, se describirán los hallazgos siguiendo esta propuesta.

Relativas a los niños. Avramidis y Norwich (2004) encontraron que las actitudes de los docentes tienen que ver con su apreciación acerca de la discapacidad o los problemas educativos de los alumnos y en menor medida por la formación profesional. Al respecto, Center y Ward, 1987 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) mencionan que los docentes se muestran más favorables a la integración

de niños cuyas dificultades no los obligan a poseer destrezas adicionales o diferentes, de tal manera, que reproduzcan su práctica pedagógica habitual.

Por otro lado, se sabe que el grado de aceptación de los docentes para con los niños con discapacidad disminuye a medida que aumentan las *limitantes* de estos. Como respuesta, los docentes prefieren ofrecer una integración parcial y no total (Forlin, 1995 citado por Avramidis y Norwich, 2004). Asimismo, el grado de aceptación cambia por el *tipo de discapacidad* de los alumnos. Por ejemplo, en relación con los alumnos que tienen dificultades sensoriales y físicas, Ward, Center y Bochner, 1994 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) y De Boer, Pijl y Minnaert, 2011 (citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) hallaron que los educadores se muestran menos negativos o tienen poco desacuerdo en comparación con el alumnado con discapacidad intelectual severa.

Relativas a los profesores. A partir de esta dimensión se pueden identificar varios factores que tienen que ver con la figura del docente y que impactan en el tipo de actitudes que asumen en relación con la inclusión educativa. Granada, Pomés y Sanhueza (2013) señalan algunos como son el *género* y los *años de experiencia* en ambientes inclusivos. En cuanto al género, Avramidis y Norwich (2004) mencionan que no hay datos consistentes al respecto. En relación con los años de experiencia docente, Berryman, 1989; Center y Ward, 1987; Clough y Lindsay, 1991 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) y Granada, Pomés y Sanhueza (2013) muestran que los profesores más jóvenes y aquellos con menos experiencia suelen apoyar más.

De Boer, Pijl y Minnaert, 2011 (citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) hallaron otro factor, el de las *experiencias previas* en torno a las prácticas inclusivas, que Yuker, 1988 (citado por Avramidis y Norwich, 2004) explicó a través de la “hipótesis de contacto”. Según estos autores, los docentes que tienen experiencias previas en la integración o inclusión muestran una actitud más positiva en comparación con aquellos que no las tienen. Granada, Pomés y Sanhueza (2013) argumentan que la experiencia previa les ayuda a “dar respuestas educativas más ajustadas a los requerimientos, bajando la ansiedad

frente a lo nuevo, dándole la oportunidad de replicar y optimizar algo que ya ha hecho” (p. 57). Clough y Lindsay, 1991 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) manifestaron que las experiencias previas les permiten desarrollar ciertas competencias. LeRoy y Simpson, 1996 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) relacionaron la experiencia previa con el incremento de la confianza en sí mismos.

Otro factor tiene que ver con *la formación, la capacitación y el sentimiento de competencia profesional*. De Boer, Pijl y Minnaert, 2011 (citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) hallaron que: “los profesores no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas. En general no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas necesidades educativas especiales” (p. 56). Lindsay, 2010 (citado por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) descubrió que los profesores “muestran preocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas inclusivas” (p. 56). En cuanto a la capacitación, De Boer, Pijl y Minnaert, 2011 (citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) reconocieron que “aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación” (p. 56).

Otro factor es la percepción de la *responsabilidad* de los docentes en la satisfacción de las necesidades de los estudiantes excepcionales o de alto riesgo (Avramidis y Norwich, 2004).

Relativas al ambiente educativo. Esta dimensión se relaciona con *los apoyos, los medios o los recursos* que se facilitan o no en el entorno escolar para desarrollar prácticas inclusivas. Granada, Pomés y Sanhueza (2013) y Avramidis y Norwich (2004) mencionaron la disponibilidad de recursos como uno de los factores que influye en las actitudes de los docentes frente a la inclusión.

Los recursos de apoyo se entienden como: “los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad a las necesidades educativas especiales. Dentro de estos elementos se pueden distinguir los recursos humanos y los recursos materiales” (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013: 55).

En cuanto a los *recursos humanos*, Janney, Snell, Beers y Raynes, 1995 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) encontraron que los docentes se mostraron mucho más receptivos ante la inclusión tras recibir el apoyo profesional necesario. Center y Ward, 1987 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) notaron que los docentes no tenían ansiedad frente a la integración de niños con “deficiencias sensoriales leves” porque contaban con el apoyo específico.

Sobre los *recursos materiales*, Avramidis, Bayliss y Burden, 2000 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) descubrieron que los docentes cuentan con materiales insuficientes para hacer frente a la tarea de la inclusión.

Otro factor tiene que ver con la *sistematización* de la inclusión. Avramidis y Norwich (2004) mencionaron que “si el contacto con estos estudiantes se planifica (y apoya cuidadosamente) se producirán los cambios deseados en las actitudes de los docentes” (p. 35).

Otro aspecto es la cultura *escolar*, en términos de si es la escuela es incluyente o no. Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) distinguieron que:

“Los docentes generales en aulas inclusivas mantenían actitudes más positivas hacia la inclusión y tenían una percepción más alta de su eficacia personal, competencia y satisfacción. Los profesores generales en aulas tradicionales mantenían una percepción menos positiva...” (p. 38).

Tipología. Con base en la revisión de estos estudios sobre las actitudes, se reconocieron cuatro tipos. La primera, es *neutral o negativa*. De Boer, Pijl y Minnaert, 2011 (citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013), tras hacer una revisión de 25 estudios, concluyeron que la mayoría de los profesores posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión. Al respecto, Damm (2009) halló los docentes se muestran indiferentes, sobreprotectores y con bajas expectativas ante la integración. Sobre *la persistencia* de este tipo de actitudes, Avramidis y Norwich (2004) notaron que éstas se dan al comienzo del ciclo escolar y cambian con el paso del tiempo. La segunda, es *positiva*. De acuerdo con Hsien, 2007 (citado por Durán y Giné, 2012), por lo general, las actitudes del profesorado respecto a la

inclusión son positivas. Damm (2009) señala que una actitud positiva se caracteriza por una “actitud de aceptación, de respeto y de las diferencias” (p. 26). También, Amat, 1998 (citado por Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008) dice que la actitud positiva se identifica por: “(1) conocer el perfil e interés de los alumnos, (2) tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos y (3) estar convencidos de la influencia que se ejerce en relación con los alumnos” (p. 171). La tercera, muestra que las actitudes pueden ser *positivas pero no significa la aceptación plena* de la inclusión (Avramidis y Norwich, 2004). La cuarta, plantea la *coexistencia* de actitudes. Valdés y Monereo (2012) mencionan que:

“Diversas investigaciones con profesores chilenos de Educación Básica refieren a la coexistencia de actitudes y prejuicios hacia los niños con NEE –en muchas ocasiones inconscientes- tanto negativas (indiferencia, culpabilización, sobreprotección y bajas expectativas) como positivas (cariño, afecto, protección, ayuda, pena, lástima), con un leve predominio de las primeras” (p. 195).

Por otro lado, algunos autores agregan que cada tipo de actitud remite a un determinado resultado educativo. Espinoza, 2006 (citado por Sánchez *et al.*, 2008) reflexionó que “es razonable pensar que si la actitud del profesor hacia sus alumnos es negativa los resultados de estos serán menos favorables... En cambio, si la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva el proceso será más exitoso” (p. 171).

En síntesis, las actitudes que manifiestan los docentes en torno a la inclusión responden a múltiples factores que tienen que ver con el entorno educativo en el que desarrollan su práctica, en cómo valoran a sus alumnos, qué tan capaces se sienten para implementar un quehacer distinto, su formación inicial y continua, entre otros. Además, por lo regular, cada persona tiene una convergencia de puntos de vista que generan posicionamientos negativos y positivos, es decir, pueden ser contradictorios. Por tal motivo, se puede interpretar que la inclusión es un proceso dilemático en el que convergen varios intereses y condicionantes.

1.3 Prácticas

Otra línea de investigación es la de las *prácticas docentes*. Al respecto, se encontraron dos estudios. En el primero, se analizó a un grupo de docentes de educación infantil y primaria en Alicante, España y se encontró que tienen una deficiente formación para atender a la diversidad, la necesidad de renovar y mejorar sus prácticas y entiende las adaptaciones curriculares como programas paralelos (Lledó y Arnaiz, 2010). El segundo, que tuvo como muestra un grupo de 70 profesores pertenecientes a diferentes centros educativos de la provincia de Castellón, España, dio a conocer que el profesorado puede realizar prácticas inclusivas independientemente de la formación que ha recibido o de los recursos de que dispone el centro, se interpreta que el peso está en la actitud que estos tienen frente a la inclusión. Además, se vio que los profesores que se sienten capaces de atender a la diversidad son más flexibles y colaborativos (Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña, 2004).

1.4 Competencias e identidad profesional

Dos líneas investigación recientes que ayudan a comprender el quehacer docente inclusivo son la de las competencias y la identidad profesional.

Sobre la primera, sólo se encontró el trabajo de Fernández (2013) que tuvo como propósito indagar las competencias que requieren los docentes de educación secundaria en Sevilla y Granada, España, para desarrollar prácticas inclusivas. AL respecto, encontró las siguientes: pedagógico-didácticas; de liderazgo, de gestión y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y sociales. Este estudio pone sobre la mesa la figura del “docente inclusivo” como un profesionalista distinto que tiene ciertas cualidades y características para educar.

Sobre la segunda, se cuenta con el estudio de Valdés y Monereo (2013), llevado a cabo en Chile, en el nivel de educación básica. Estos autores parten de la idea de que la inclusión enfrenta al docente a una serie de situaciones inesperadas y desconocidas para las cuales no cuenta con las herramientas necesarias. Por eso, el propósito central de su estudio fue analizar los principales incidentes críticos que experimenta el docente cuando integra a alumnos con N.E.E. y sus

estrategias de resolución, vinculándolas con la identidad. En general, se apreciaron tres hallazgos. El primero, es que existen múltiples incidentes conflictivos que viven los docentes cuando integran a la población con N.E.E. Éstos están vinculados a dificultades en la gestión de aulas inclusivas y al manejo de los alumnos. El segundo, es que es posible distinguir dos tipos de respuestas educativas: aquellas en que se conservan las mismas estrategias incluso frente al conflicto (delegación de responsabilidad, omisión, insistencia sobre una misma estrategia, improvisación y/o aumento de condescendencia) y las que exploran nuevas alternativas de solución a través del trabajo colaborativo con el equipo de integración. El tercero, es que es probable que estos actores tengan una identidad “parchada” cuando aluden a su quehacer inclusivo, ya que no han reflexionado ni reconceptualizado los elementos que constituyen su identidad, es decir, las concepciones, los sentimientos, los roles y las estrategias. A través de este estudio se concluye que es trascendental resolver los incidentes críticos para no aumentar los sentimientos de fracaso que promueven la creencia de que la inclusión no es posible.

Esta investigación aporta considerar los incidentes críticos para comprender la práctica de los docentes, analizar las respuestas educativas como una conservación o un replanteamiento ante el conflicto y reflexionar acerca de la identidad del docente como un elemento que tendría que estar en reconstrucción.

2. Estudios a nivel nacional

A nivel nacional se encontraron siete estudios, cinco son artículos de investigación, una es una tesina a nivel licenciatura y otra es una tesis a nivel licenciatura. Se utilizaron como bases de datos Google Academic, IRESIE, COMIE, biblioteca web de la UNAM y biblioteca web de la UPN, y se ocuparon como palabras clave: inclusión, integración, diversidad y docentes inclusivos.

La mayoría de estas investigaciones se efectuaron en la Ciudad de México y otras en el Estado de México, Veracruz, Yucatán, Querétaro y San Luis Potosí. El nivel educativo más indagado fue la primaria y en menor medida el preescolar. Éstas se llevaron a cabo entre los años 2012 y 2015.

2.1 Pensamiento

Concepciones o percepciones. Las concepciones o las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva, las indagó Croda y Rangel (2012). Su muestra estuvo conformada por 38 docentes de 4 escuelas de educación regular (un preescolar y tres primarias) de Boca del Río, Veracruz, México. Como resultado se encontró que los docentes tienen escasa formación sobre la educación inclusiva, ya que los datos reflejan la ausencia de marco teórico que les permita conocer con claridad los supuestos de este discurso. De manera similar, Torres (2015) encontró que cuatro profesores de una primaria del municipio de Tecámac, Estado de México, México no tienen claro el concepto de educación inclusiva aunque cada uno menciona algún aspecto de este, como: la no discriminación de los alumnos con discapacidad, la cooperación del niño en el grupo y la confusión que hay con el término de integración, ya que los usan como sinónimos.

Representaciones sociales. Las representaciones sociales (RS) de los docentes acerca de la inclusión escolar, las investigó Garnique (2012) en un grupo de 17 docentes de educación básica y especial en el nivel de primaria, Ciudad de México, México. Para la comprensión de las RS se construyeron dos dimensiones principales: la imagen de la inclusión y desde dónde hablan los profesores. De la primera, se vio que la inclusión escolar se relaciona más con el campo educativo, seguido del social, después el axiológico y por último, el económico. Como problemas se identificaron: la falta de recursos, de tiempo, de estrategias y de preparación docente. Se concluyó que las RS de los docentes en torno a la inclusión, se relacionan con el miedo y la frustración. De la segunda, los participantes respondieron que sus principales problemas tienen que ver con cargas administrativas, falta de capacitación, miedo, intolerancia de algunos compañeros de trabajo y dificultades en la disposición de los padres de familia y alumnos. Sobre su sentir, los docentes expresaron tener miedo, desesperación, pérdida de control y decepción. En cuanto a las razones que los alentaron a trabajar, la gran mayoría dijo “imposición” seguida de “iniciativa”.

Creencias epistemológicas. Las *creencias epistemológicas* de los docentes sobre la inclusión educativa, las estudió Alcaráz (2015), su muestra fue 6 docentes ubicados en un preescolar de la Ciudad de México, México. En este estudio se entendió por creencias epistemológicas a: “aquellos pensamientos considerados verdaderos y válidos acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, y que constituye el factor más relevante de la práctica educativa del docente” (Leal, 2005 citado por Alcaráz, 2015: 16). A partir de éste, se reconocieron dos tipos de creencias. La primera, centralizada, enfatiza que el proceso de inclusión educativa necesita una atención especializada y la segunda, diversificada, remite al uso de estrategias de enseñanza no especializadas. Una aportación trascendental fue enfatizar la relación que existe entre las creencias epistemológicas y la práctica docente que puede ser integradora o inclusiva. Las creencias epistemológicas apuntan a que los docentes tienden a clasificar a los alumnos para dar una respuesta educativa. En este sentido, los profesionistas de la educación basan su actuar en la concepción homogénea de la enseñanza, en la cual la diferencia tiene que ser atendida por un especialista.

2.2 Prácticas

Las *prácticas docentes* han sido analizadas bajo los enfoques de integración e inclusión. Zardel (s.f.) estudió las prácticas integradoras, su muestra estuvo conformada por 3,181 actores educativos ubicados en 113 escuelas básicas y servicios de educación especial, en 19 estados del país y en la Ciudad de México; concluyó que la información, sensibilización, actualización y capacitación no ha logrado un impacto significativo en las prácticas.

Otro conjunto de investigaciones se centraron en el análisis de las prácticas inclusivas. Al respecto, Esquivel y Aguilar (2015) vieron que las prácticas de cuatro docentes ubicados en una escuela primaria oficial del sur poniente de la Ciudad de México, México, son incipientes, ya que prevalece el poco o nulo compromiso de la mayoría de los actores “por actualizarse, así como conocer y atender a la diversidad, así mismo es necesario fortalecer los canales de comunicación educativa, comenzando por los directivos” (p. 148).

En este rubro existe un estudio que comparó las prácticas pedagógicas de 15 docentes que laboran en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y de 17 docentes que se ubican en las escuelas regulares, específicamente en las USAER, en los niveles de preescolar y primaria en los estados de Yucatán, Querétaro y San Luis Potosí (García, Romero, Rodríguez, Flores y Martínez, 2015). Como resultado, se detectó que los docentes de los CAM tienen prácticas más inclusivas que sus pares de las escuelas regulares. Se argumenta que esta situación se debe al reducido número de estudiantes por grupo, a la cultura escolar y a los conocimientos sobre discapacidad que prevalecen en los CAM. Llama la atención que los docentes de las escuelas regulares en las USAER sobrevaloraran sus prácticas catalogándolas como inclusivas: “esto es importante, pues la planta docente de USAER no parece tener muy claro que sus prácticas pueden y deben mejorar mucho” (García *et al.*, 2015: 13). De este modo, se aprecia una discordancia entre lo que los docentes dicen que ocurre y lo que realmente pasa. Esta situación también la percibió Garnique (2012) ya que aunque casi todos los docentes se visualizaron como inclusivos, esto fue discordante con la práctica, pues se observó un trabajo individual, “etiquetamiento” y falta de adaptación de la enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, Ezcurra, 2002; Hernández, López y Pérez, 2006; Universidad Pedagógica Nacional, 2003 (citados por García *et al.*, 2015), encontraron que las prácticas de los docentes de los CAM:

“Son muy deficientes, probablemente ocasionadas por expectativas docentes muy bajas, mientras que las prácticas docentes en las escuelas regulares, sin poder considerarse como muy exitosas en el plano académico, son más favorables para la población estudiantil con discapacidad (al menos en el plano social y emocional)” (p. 5).

En otras investigaciones, se identificaron otros elementos de las prácticas docentes como el *diseño de la enseñanza*. Sobre esto, al parecer los docentes no tienen los elementos suficientes para concretar las *evaluaciones psicopedagógicas* y las *adecuaciones curriculares* y en otros casos, no intentan realizarlas por falta de sensibilización (Zardel, s.f.). También se sabe que los

docentes no consideran las adecuaciones curriculares en su planeación y no las implementan de manera apropiada (García *et al.*, 2015). En torno a los *elementos metodológicos* se sabe que a los docentes les es difícil contemplarlos para diseñar el trabajo dentro del aula y le restan importancia a la *planeación* considerándola como un mero trámite administrativo (Esquivel y Aguilar, 2015).

Sobre la *intervención* se halla que los docentes no hacen el esfuerzo para aprovechar el tiempo de la jornada escolar en actividades académicas (García *et al.*, 2015).

En relación con los *apoyos*, como la mayoría de los estudios se tiene registro del apoyo que brinda la USAER o la Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). En el estudio de Torres (2015) se vio que los docentes no cuentan con el servicio de USAER. En otro caso, se vio que los docentes delegaron su responsabilidad al equipo de UDEEI para favorecer la participación de los alumnos con discapacidad intelectual, ya que no contaron con el tiempo ni con la disposición para hacerlo (Esquivel y Aguilar, 2015). En cuanto al modo de operar de las USAER, se menciona que su trabajo se reduce a apoyar a los estudiantes con N.E.E. en aulas específicas, práctica que limita las posibilidades de avanzar hacia el logro de una educación para todos (García *et al.*, 2015).

Asimismo, se ha comparado la eficiencia del trabajo en equipo entre los docentes y las USAER, y la del personal de los CAM. Existe evidencia de que hay una mayor comunicación y cooperación entre el equipo de USAER y los docentes de las escuelas regulares que en los CAM en donde se aprecia que “se trabaja de manera más independiente, con objetivos específicos y bajo un modelo segregacionista” (García, Romero, Motilla y Zapata, 2009 citados por García *et al.*, 2015: 13). Sin embargo, sobre el primer caso, Torres (2015) vio que los profesores de las escuelas regulares se sienten solos ante la inclusión, ya que perciben nulo apoyo, en general sienten que se les ha dejado la responsabilidad total.

Además de que los estudios anteriores centraron su análisis en una línea de investigación particular, todos arrojaron otros datos sobre el quehacer del docente,

como: las actitudes, las barreras a las que se enfrentan, la formación inicial y continua, y las necesidades.

Sobre las *actitudes* se reconocen dos tipos. El primero, es una *actitud positiva* ante la educación inclusiva, ya que los docentes aceptan que cualquier niño puede estar en el aula, aunque se sienten ajenos debido a la falta de formación e información (Torres, 2015). Esta toma de posición también la encontró Garnique (2012), ya que los docentes tenían una *actitud de aceptación* de la diversidad pero tomando cierta distancia, es decir, siempre y cuando otros la llevaran a cabo. El segundo, es una *actitud negativa* debido a que los docentes no muestran interés ni compromiso para educar a la diversidad (Esquivel y Aguilar, 2015). Este tipo de actitudes también se pueden apreciar a través de la creencia docente acerca de lo provechoso que es el modelo médico-terapéutico, a la preferencia por las escuelas especiales para la diversidad y a la percepción de que este colectivo trae más desventajas que ventajas en el aula (Torres, 2015).

En cuanto a las *barreras para la inclusión*, algunos docentes las atribuyen al alumno (Torres, 2015), otros a la movilidad de los maestros, al conocimiento insuficiente sobre las discapacidades, al tiempo insuficiente, a las condiciones inadecuadas para trabajar en equipo, a la idea de que los alumnos con N.E.E. son responsabilidad del personal de educación especial y a la excesiva carga de trabajo del personal de USAER (Romero, García y Fletcher, 2013). También, hay consenso de que las instalaciones de los edificios no son adecuadas y se toman inaccesibles para los alumnos (Torres, 2015), y la falta de reconocimiento y atención de sus autoridades (Zardel, s.f.).

En cuanto a la *formación inicial y continua*, algunos docentes no se sienten capacitados para atender a todos los niños y refieren que no tuvieron formación inicial en inclusión (Torres, 2015). Además, hay consenso sobre la falta de formación continua en este tema. Los docentes “argumentan no tener conocimiento de cursos, diplomados, talleres... Uno de ellos asume la responsabilidad de prepararse respecto al tema como obligación personal” (Torres, 2015: 74). Asimismo, se tiene registro que los docentes han solicitado

capacitación al Departamento de Educación Especial, pero no ha sucedido” (Romero, García y Fletcher, 2013).

Por último, se reconocieron varias *necesidades docentes* que tienen que ver con la capacitación, la orientación en el desarrollo de prácticas inclusivas, el trabajo en equipo y la sistematización de la inclusión. Esquivel y Aguilar (2015) reportan que los docentes solicitan asesorías constantes para poder incluir a todos sus alumnos no sólo a los que tienen alguna discapacidad y la necesidad de sistematizar el trabajo con los padres de familia, docentes, directivos y personal de USAER. Romero, García y Fletcher (2013) identificaron que los docentes tienen la necesidad de contar con modelos más colaborativos entre el personal educativo para promover la coenseñanza entre profesionales con diferentes áreas de experiencia. Y Zardel (s.f.) encontró que los docentes necesitan recibir capacitación y actualización específica sobre discapacidades y otros aspectos.

3. A modo de cierre

Este estado de la cuestión permitió conocer distintas líneas de investigación que analizan el pensamiento, la práctica y las barreras a las que se enfrenta el docente ante la inclusión.

En cuanto al pensamiento docente, las concepciones, las perspectivas, las representaciones y las creencias epistemológicas permiten saber qué piensa este actor acerca de sus alumnos, de su enseñanza, de las dificultades de aprendizaje y de la educación formal. De manera casi unánime se identifica que los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas son valorados como un alumno “extranjero” que no tiene que estar en la escuela regular si no en la especial. Se aprecia que los docentes tienen incrustado el modelo clínico, rehabilitador, médico o del déficit en la enseñanza, por lo tanto, se sienten ajenos a la educación de este alumnado y tienden a segregarlos. Por otro lado, se advierte que los docentes tienen poco conocimiento sobre los principios de la educación inclusiva y tienen sentimientos y emociones negativas cuando se les plantea este nuevo enfoque.

Varios de estos estudios revelaron que el pensamiento del docente determina su práctica. En otras palabras, el imaginario que el docente tiene acerca de la diversidad y de la enseñanza genera ciertas actuaciones que pueden ser integradoras o inclusivas. Entre las primeras, sobresalen prácticas individualistas en las que el apoyo es personalizado, las adaptaciones curriculares son individuales, el trato es especial y se etiqueta a la población (Damm, 2009; Garnique, 2012; Alcaráz, 2015). En las segundas, los docentes se comprometen y modifican su actuar, considerando que no se requiere de una enseñanza especializada.

Las investigaciones que analizaron las actitudes de los docentes manifiestan una serie de factores que determinan el posicionamiento y la actuación de este personaje en relación con la inclusión. Sobre los factores relativos a los niños se aprecia que estos profesionistas prefieren aceptar y educar al alumnado que no les cause “problemas”, es decir, que no los obligue a cambiar su práctica. En cuanto a los factores relativos a los profesores, se reconoce que: el género, los años de experiencia, las experiencias previas en proyectos inclusivos, la formación, la capacitación, el sentimiento de competencia profesional y la responsabilidad, juegan un papel muy importante para que el docente se comprometa o no en la tarea de incluir. En relación con los factores relativos al ambiente, se vio que los apoyos, los medios, los recursos, la sistematización del proceso y el contexto escolar, influyen en las actitudes de los docentes. En la mayoría de los estudios se observó que los docentes se enfrentan solos ante el reto de la inclusión, ya que la institución no los apoya en cuanto a formación, capacitación, asesoramiento y recursos materiales.

En relación con las prácticas, se identifica que no son inclusivas (Lledó y Arnaiz, 2010), ya que los docentes tienen escaso conocimiento sobre la diversidad y tienden a implementar una enseñanza paralela entre los alumnos considerados “promedio” y los “especiales”.

Por otro lado, se aprecia que el análisis de las competencias docentes y los incidentes críticos son recientes en esta temática. Las primeras refieren las

características básicas de la nueva figura del “docente inclusivo”, las cuales son fundamentales para transitar del perfil segregador e integrador a uno más inclusivo. Los segundos revelan que la inclusión pone a prueba la capacidad de los docentes para innovar o para estar pasivos ante el conflicto, delegando u omitiendo responsabilidades, insistiendo sobre una misma estrategia, improvisando y/o siendo condescendiente (Valdés y Monereo, 2013). Sin embargo, hay que reconocer que la responsabilidad de incluir no sólo es del docente sino de la institución.

En conclusión, el imperativo de incluir genera que el docente se encuentre ante un gran desafío profesional porque educar a la diversidad desestabiliza los fundamentos pedagógicos en los que fue formado, ocasiona que su práctica habitual no tenga los resultados esperados y pone a prueba sus capacidades. Aunado a esto, las malas condiciones escolares generan que la inclusión se perciba como una meta difícil de alcanzar.

Capítulo 2. Estado de la cuestión “El docente y el maestro itinerante frente a la inclusión educativa de los alumnos con ceguera o baja visión”

Este estado de la cuestión tiene como propósito conocer qué se ha estudiado en relación con el quehacer o la práctica de los docentes y de los maestros itinerantes cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión. Se analiza la labor de ambos profesionistas porque son los principales actores que cristalizan las políticas de inclusión dentro del aula, uno como protagonista de la enseñanza y el otro como guía, soporte u orientador del proceso. Esta información es relevante para esta tesis porque permite acercarse al objeto de estudio y comprender las realidades a las que se enfrentan estos actores. Con base en los estudios analizados se encontraron como líneas de investigación: las actitudes, la preparación, la experiencia, las necesidades formativas, las prácticas y el trabajo en conjunto entre el docente y el maestro itinerante. En las siguientes líneas se describen los principales hallazgos.

1. Estudios a nivel internacional

En total, se analizaron doce estudios que se encontraron a través de las bases de datos EBSCO, ERIC, Academic Search e IRESIE, utilizando como palabras clave: inclusion/inclusión, integración/integration, visual impairment/ceguera y discapacidad visual. De éstos, dos son resultado de tesis de Maestría y Doctorado. El primer estudio se efectuó en 1993 bajo el enfoque de integración y el más reciente se publicó en el 2015 bajo los principios de la educación inclusiva. Cuatro de éstos se realizaron en España (en Valencia, Castellón, Asturias y Cataluña), uno en Inglaterra, uno en Irlanda del Norte, uno en Zimbabue, uno en Kenia, uno en Nigeria, uno en Tanzania y dos en Colombia. El nivel educativo más estudiado fue primaria, le siguió secundaria y por último, preescolar. La metodología más utilizada fue de corte cualitativo. Por lo general, se aplicaron entrevistas y observaciones. A continuación se describen los resultados más significativos.

1.1 El docente

1.1.1 Actitudes

Se identifica que las actitudes varían dependiendo de la opinión que los docentes tienen acerca de la inclusión educativa, de sus pensamientos sobre la inclusión del alumnado con ceguera o baja visión y de las condiciones laborales en las que desarrollan su quehacer.

En relación con las *opiniones acerca de la inclusión educativa*. Rodríguez (2012) quien analizó a un grupo de docentes de preescolar en Bogotá, Colombia, y San Martín *et al.* (1996a) quienes indagaron a varios docentes de primaria en Valencia y Castellón, España, concluyeron que este los docentes puede tener dos opiniones. La primera, valora a la educación inclusiva como algo positivo, de enriquecimiento para la práctica profesional porque es una oportunidad para aprender y enseñar de manera distinta. La segunda, la percibe como una carga de trabajo, un conflicto o una situación problemática (Rodríguez, 2012; Mushoriwa, 2001; Herrero, 2015).

Los *pensamientos sobre la inclusión del alumnado con ceguera o baja visión* se ven reflejados en la opinión que tienen los docentes acerca de:

1. *Cuál es el mejor espacio en el que debería estar escolarizada esta población*. San Martín *et al.* (1996a), Mushoriwa (2001) y Agudelo *et al.* (2008) encontraron que la mayoría de los docentes considera que la mejor opción son las escuelas especiales. De acuerdo con San Martín *et al.* (1996a), esta apreciación se debe a que valoran más la atención a las necesidades instruccionales (porque se tiene que cumplir con el programa), que a las de autoestima, socialización y comunicación con iguales que pueden fomentarse en las escuelas comunes.
2. El *beneficio entre pares*. Mushoriwa (2001) halló que la mayoría de los docentes pensó que la inclusión de los niños con ceguera y baja visión no beneficia al resto de los alumnos. Sin embargo, San Martín *et al.* (1996a) encontraron que la mayoría afirmó que la integración es positiva para el resto de los estudiantes.

3. La *socialización entre pares*. Mushoriwa (2001) encontró que la mayoría de los docentes consideró que incluir a un niño con ceguera no logra aumentar su círculo de amigos. De manera contraria, San Martín *et al.* (1996a) descubrió que la mayoría afirmó que la acogida de este alumnado era buena por parte de sus compañeros.
4. El *rendimiento académico*. Mushoriwa (2001) obtuvo que la mayoría de los docentes cree que la inclusión limita a estos estudiantes porque al ser rechazados socialmente, no pueden intercambiar ideas. Además, se vio que perciben al alumno con limitación visual como un ser dependiente en su proceso de aprendizaje en tanto evidencia dificultades para ejecutar las actividades propuestas para la generalidad del grupo (Agudelo *et al.*, 2008).

En relación con las *condiciones laborales*, Herrero (2015) quien analizó a 43 maestros regulares, a 39 profesores de pedagogía terapéutica y a 8 maestros itinerantes, en 39 centros en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria en Valencia, España, halló que estos profesionistas no cuentan con los recursos personales y materiales suficientes para practicar esta filosofía educativa, tienen un excesivo número de alumnos, muy poca o nula colaboración por parte del equipo docente y poco tiempo para atender las necesidades de sus alumnos.

Retomando estos elementos se identifican dos tipos de actitudes. García y García, 1994 (citados por Herrero, 2015) analizaron la actitud de 11 docentes frente a grupo e itinerantes que atendían a nueve alumnos con discapacidad visual en Sevilla, España y determinaron que esta era *positiva*, aunque existían dificultades para ponerla en práctica. Este hallazgo también lo encontró Herrero (2015). Por el otro lado, se identifica una actitud *negativa*, ya que los docentes no se sienten contentos de tener a esta población en sus aulas y no están dispuestos a enseñarles (Mushoriwa, 2001). Este tipo de actitudes se identifica a través de la incertidumbre, el sentimiento de incompetencia, la sensación de tener más carga de trabajo, la sobrevaloración de la inteligencia del alumno y el trato diferencial (Salinas, Beltrán, San Martín y Salinas, 1996a); la tristeza, la impotencia, la

ternura, la angustia y la ansiedad (Agudelo *et al.*, 2008) y la sobreprotección (Casado, 2014).

Partiendo de que las actitudes se ven reflejadas en las conductas, Agudelo *et al.* (2008) identificó como *comportamientos negativos* de los docentes para con el alumno con ceguera o baja visión: sacarlo fuera del aula para recibir apoyo y no permitirle que participe de las mismas actividades de sus compañeros. Este investigador resaltó que los docentes son poco tolerantes respecto a las actitudes y comportamientos de estos estudiantes, y que en ocasiones “lanzan expresiones peyorativas y manifiestan actos agresivos hacia ellos” (p. 85).

A pesar de estas dos posturas, se sabe que el profesorado pasa por un *ciclo de actitudes* de acuerdo con “cinco estadios (“miedo”, “incertidumbre”, “observación”, “sobreprotección” y “sorpresa”)” (Salinas *et al.*, 1996a, 1996b y 1997 citados por Herrero, 2015: 185). Incluso se refiere que la actitud proteccionista de las últimas fases, evoluciona tras comprobar que la dificultad visual no limita a la persona.

1.1.2 Preparación, experiencia y necesidades formativas

A través de otras investigaciones se conoció sobre la preparación, la experiencia y las necesidades formativas de los docentes cuando tienen como alumno a un niño con ceguera o baja visión.

En relación con *la preparación sobre la educación inclusiva*, Eke *et al.* (2015) quienes analizaron a 1,500 maestros del estado de Cross River en Nigeria y Mwakyeja (2013) que estudió a 4 docentes de secundaria en Tanzania, reconocen que este actor no tiene o tiene muy poco conocimiento acerca de los principios y la práctica de este enfoque. Mwakyeja (2013) profundiza sobre esta respuesta, mencionando que aunque algunos docentes reconocen la importancia de la educación inclusiva, su conocimiento no abarca las recomendaciones de la Declaración de Salamanca en lo concerniente a la creación de ambientes inclusivos. Asimismo, Casado (2014) a través de 37 docentes de primaria, de cinco centros distintos en Asturias, España, encontró que estos todavía no han adquirido el término de inclusión educativa ya que aún existe cierta confusión

entre los conceptos de integración e inclusión, mismos que son utilizados como sinónimos.

Se sabe que esta falta de *preparación* se profundiza cuando se especifica sobre la *inclusión de la población con ceguera y baja visión* debido a que los docentes no tienen claro cómo afrontarla (Rodríguez, 2012; Mwakyeja, 2013; Herrero, 2015). Sobre esto, Monsalvo, Tejero y Roldán, 1988 (citados por Salinas *et al.*, 1996a), quienes estudiaron las opiniones de 79 profesores sobre la integración escolar de los alumnos con ceguera y baja visión, encontraron que el 64.8% dijo estar escasamente preparado para hacer frente a las necesidades de este alumnado. Casado (2014) obtuvo que el 62% de los docentes no consideró suficiente su *formación inicial* para atender a esta población. Al respecto, San Martín *et al.* (1996a) hallaron que la mitad de los docentes tienen más desconocimiento al principio del ciclo escolar.

Sobre el *sentimiento de competencia*, un amplio porcentaje de docentes se siente suficientemente *competente* en la enseñanza de las competencias para la vida y la inclusión social y sólo una minoría se cree capaz de enseñar el manejo y uso de aparatos y aplicaciones tiflotecnológicas y el código braille (Herrero, 2015).

En cuanto a la *experiencia docente*, Wall, 2002 (citado por Herrero, 2015) dice que “aquellos profesores con menos experiencia tienden a preferir servicios más restrictivos, confiar menos en las capacidades de los niños con discapacidad visual y ser menos positivos acerca de su inclusión que los profesores más experimentados” (p. 159). Es por esto que Monahan, Marino y Miller, 1996 (citados por Herrero, 2015) defienden la idea de que la falta de experiencia puede comprometer seriamente el éxito de la inclusión. Este hallazgo también lo notó Herrero (2015), pues el profesorado con experiencia previa en la educación de niños con ceguera y baja visión estaba significativamente más de acuerdo que los profesores sin experiencia previa. Bajo este rubro se encontró que para la mayoría de los docentes que tienen como alumno a un niño con ceguera o baja visión, es su primer año de experiencia en esto (Casado, 2014). Esta transitoriedad de su función se transforma en un problema, ya que:

“El profesorado que se forma durante un curso a través de la práctica diaria, en general no suele continuar esa labor en años sucesivos, por lo que es necesario formar a un nuevo profesional en este campo. Esta transitoriedad de los docentes repercutirá negativamente en la inclusión educativa del alumnado” (Casado, 2014: 56).

En cuanto a las *necesidades formativas*, dos estudios describen que los docentes no tienen los apoyos formativos para hacer frente a su labor. Rodríguez (2012) recuperó que a los docentes les faltaron herramientas prácticas y capacitación para implementar prácticas inclusivas. A su vez, Gray (2005) descubrió que ninguno de los educadores de los jardines de niños en Irlanda del Norte, recibió algún curso de formación para trabajar con el alumnado con ceguera y baja visión. García y García, 1994 (citados por Herrero, 2015) obtuvieron que los profesores identifican como necesidades: formación específica en la educación de los alumnos con ceguera y ayuda en el uso de estrategias para adaptar la enseñanza y el currículo básico a esta población. Un dato interesante es que los docentes de educación infantil son quienes solicitan más ayuda y asesoramiento que los de educación primaria y secundaria (Salinas *et al.*, 1997 citado por Herrero, 2015).

1.1.3 Prácticas

Otro conjunto de investigaciones indagó sobre la práctica docente.

En un primer momento, por medio de dos estudios se sabe que existe una *reacción peculiar* por parte de los docentes cuando tienen que relacionarse y ofrecer una respuesta pedagógica al alumnado con ceguera y baja visión. Al respecto, Rodríguez (2012) identificó rechazo y sentimientos de miedo. Según sus registros, los maestros se asustaron y tuvieron temor; manifestaron miedo en cómo ejercer su rol, qué hacer, cómo dirigirse y cómo tratar a esta población. San Martín *et al.* (1996a) afirmaron que los docentes se enfrentaron al “miedo a lo desconocido”. Según estos investigadores, esta reacción resulta “natural” ante el desconocimiento y la falta de experiencia en los procesos de integración y ante el mundo de la ceguera. Quizá esta situación tendría que ser el primer punto a tomar en cuenta cuando se comienza un proyecto de inclusión, ya que el primer contacto

que tiene el docente para con este alumno resulta impactante para sí mismos, como persona y como profesionalista.

Como segundo momento, en cuanto al *diseño de la enseñanza*, Agudelo *et al.* (2008) asevera que los docentes no tienen claros los criterios en cuanto a metas, seguimiento, apoyo y evaluación para los estudiantes con limitación visual. Mushoriwa (2001) observó que aunque más de la mitad de los docentes entendían los problemas relacionados con la ceguera, no hacían las disposiciones educativas apropiadas a causa del gran volumen de trabajo y la falta de recursos. De manera similar, Herrero (2015) encontró que el profesorado hace un uso poco frecuente de las adaptaciones específicas para acomodarse a las necesidades de esta población. A través de esta investigación, se reconocen algunas adaptaciones frecuentes para el acceso al currículum ordinario, como: adaptar y hacer flexible la evaluación, priorizar objetivos y descomponer los objetivos en secuencias simples.

Un aspecto que tiene que ver con la planificación de la enseñanza, es la preparación del *Plan de Educación Individualizado* (IEP). Mwakyeja (2013) obtuvo que los maestros no conocían los conceptos y no implementaban el IEP para con los alumnos con ceguera y baja visión. Por lo tanto, se concluyó que esta población no se beneficia del proceso de enseñanza.

Como tercer momento, desde el *punto de vista metodológico*, San Martín *et al.* (1996a), descubrieron que la mayor dificultad para los docentes fue la sincronización de los planes de trabajo entre el grupo y el alumno con ceguera y baja visión. Al respecto, Agudelo *et al.* (2008) halló que la mayoría de las actividades planteadas por los docentes, se dirigieron a la generalidad de estudiantes, sin adaptaciones para la población con limitación visual. De manera similar, Casado (2014) obtuvo que el 44% de los maestros planificó actividades diferentes para este colectivo. Este investigador opina que esta diferencia no fomenta la inclusión sino la separación o segregación.

Las estrategias de diferenciación de la enseñanza que se identifican son: “1) la individualización (explicar individualmente al alumno con ceguera) y 2) la diversificación de tareas (mientras los alumnos con visión corregían ejercicios, el profesor explicaba algún contenido al alumno con ceguera)” (García y García, 1994 citados por Herrero, 2015: 183).

Cabe señalar, que aunque algunos docentes manifiestan que la integración del alumnado con ceguera o baja visión no tiene gran influencia en la marcha y en el nivel de la clase, se identifica como dificultad que el docente dedicara más tiempo a este colectivo durante su intervención (San Martín *et al.*, 1996a).

En relación con los *métodos de enseñanza*, Mwakyeja (2013) recuperó que los maestros usan varios, como: preguntas orales, discusiones de grupo, proyección de voz, ampliación de escritura, adición de tiempo, apoyo de los compañeros y conferencia.

Por otro lado, también se reconoce escaso dominio y aplicación de las áreas tiflológicas en la mayoría de los docentes, a pesar que algunos tenían conocimiento y formación al respecto (Agudelo *et al.*, 2008). Gronlund, Lim & Larsson, 2010; Mmbaga, 2002 (citados por Mwakyeja, 2013) dicen que los estudiantes con ceguera y baja visión no pueden entender la lección y tener un buen desempeño mientras los métodos de enseñanza no sean propicios para ellos. Por esto, Mwakyeja (2013) opina que la enseñanza de esta población en aulas inclusivas está muy afectada.

En cuanto a los *materiales didácticos*, San Martín *et al.* (1996a), encontraron que el docente regular asoció la integración de esta población a la necesidad de tener medios específicos. Se sabe que esta percepción es mayor a principio de curso cuando apenas se están conociendo las posibilidades reales y las limitaciones de trabajo. Con el tiempo, se aprecia que los materiales de uso general pueden ser utilizados “sin problema” o “con mínima ayuda” por este alumnado, aunque en ocasiones se necesiten adaptaciones particulares. La idea de disponer de materiales didácticos “especiales” responde a la creencia de que los niños con

ceguera y baja visión son especiales y que tienen que ser educados en una escuela especial.

De manera general, se encontró una gran discordancia entre lo que los docentes refieren que hacen y lo que realmente ocurre dentro del aula (Mwakyeya, 2013; Agudelo *et al.*, 2008; Casado, 2014). En palabras de Casado (2014) esta situación deja ver que “es en la dimensión de prácticas inclusivas en donde encontramos más contradicciones en las opciones del profesorado, quedando reflejado que aún se mantienen prácticas segregativas dentro del aula” (p.58).

Al respecto, sólo se identificó un estudio en el que se podría decir que se apreciaron *prácticas inclusivas*, las cuales fueron benéficas para todos (Davis y Hopwood, 2002). Estas prácticas se caracterizaron por: el niño con ceguera y baja visión era parte de la lección principal, la transmisión del contenido principal de la lección se dio a través de un medio compatible con las características del menor, la adaptación de los materiales se realizó con base a las características del alumno, el uso de estrategias de enseñanza brindaron oportunidades de interacción con los demás, estar en el aula principal la mayor parte del tiempo, tener un plan de estudios adicional para satisfacer las necesidades del menor, el maestro regular aprendió braille y el trabajo interdisciplinario entre los diferentes profesionistas de la educación. Las condiciones que permitieron este cambio fueron: el trabajo interdisciplinario entre el docente frente a grupo, el personal de apoyo del interior de la escuela y el personal visitante especializado en la educación de los menores con ceguera o baja visión; asignación de tiempo formal para la comunicación entre el equipo interdisciplinario; capacitación del maestro especializado para con el docente frente a grupo y el personal de apoyo de la escuela, y la valoración del personal externo especializado.

1.1.4 Trabajo colaborativo con el maestro itinerante

Una inquietud que resaltó en casi todas las investigaciones fue el trabajo en conjunto entre el docente y el maestro itinerante especializado en la educación de los alumnos con ceguera o baja visión. Esta situación permite reflexionar que en

los sistemas educativos en los que se ha intentado incluir a esta población, ha sido trascendental el apoyo entre ambos profesionistas, uno como protagonista dentro del aula y el otro como soporte para sensibilizar, concientizar, informar, capacitar y apoyar. Sharma, Moore, Furlonger, Smyth, Kaye y Constantinou, 2010; Wolffe, Sacks, Corn, Erin, Huebner y Lewis, 2002 (citados por Herrero, 2015) señalan la necesidad de una estrecha colaboración entre ambos actores para garantizar el éxito de la inclusión. En las próximas líneas, se describirán los resultados encontrados.

En cuanto a la *valoración del maestro itinerante* destaca un estudio en el que se apreció que los docentes de España, valoran en altísimo grado el apoyo del personal de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) porque sus profesionistas cumplen como función involuntaria, ofrecer seguridad al quehacer del docente. Además, la mayoría señaló que sin un profesor itinerante, la integración de este alumnado ocasionaría grandes problemas (Salinas *et al.*, 1996a). A partir de estas opiniones, se puede pensar que los docentes necesitan un compañero para externar dudas, inquietudes, angustias, conocimientos y experiencias.

En relación a las *solicitudes de los docentes para con el maestro itinerante*, Coiduras (2008) quien analizó a un grupo de docentes conformado por 5 maestros de apoyo a la integración de alumnos con ceguera o baja visión, 5 docentes tutores y 2 profesionales de la gestión educativa en Cataluña, España; identificó dos. La primera, fue recibir apoyo emocional para recuperar la seguridad perdida ante el escenario de la inclusión. La segunda, fue recibir asesoramiento en cuanto a provisión de información y formación. Otro conjunto de docentes opinó que la *planeación* debería hacerse de manera conjunta con el maestro especialista (García y García, 1994 citados por Herrero, 2015; San Martín *et al.*, 1996a). Sin embargo, el problema radica en el tiempo disponible por uno y otro profesional (David y Hopwood, 2002).

Sobre la *intervención fuera y dentro del aula por parte del maestro itinerante*, existen dos puntos de vista. El primero, es que la mayoría de los docentes prefiere

que el maestro itinerante le enseñe este alumnado algunas habilidades específicas fuera del aula regular (Salinas *et al.*, 1996a; Davis y Hopwood, 2002; Casado, 2014). San Martín *et al.* (1996a) opinaron que esta respuesta reflejaba “algo muy arraigado en la cultura escolar, el aula como espacio “cerrado” donde no son, en general, bien recibidas por parte del profesor, otras intervenciones profesionales, más si éstas se dan “en paralelo” (p. 399). Casado (2014) señala que este concepto de apoyo educativo, tal y como lo entiende la mayor parte del profesorado, no corresponde con el espíritu de la educación inclusiva. A pesar de lo anterior, a través de la investigación de Davis y Hopwood (2002) llevada a cabo en diecisiete escuelas primarias de Inglaterra, se encontró que esta situación de educar al alumno con ceguera o baja visión fuera del aula, no pareció dar lugar a la segregación, más bien se vio como una preparación esencial para facilitar la inclusión del niño en el aula. El segundo, es que los docentes solicitan el apoyo del maestro itinerante dentro del aula en algunos casos (García y García, 1994 citados por Herrero, 2015). Sin embargo, Davis y Hopwood (2002) notaron que la manera exclusiva en la que la maestra de apoyo trabajó con el niño con ceguera y baja visión, era una barrera para la inclusión social. De manera más reciente, los docentes acentúan que les gustaría que el maestro itinerante participara dentro de la dinámica grupal, es decir, fomentando la enseñanza inclusiva entre los niños que ven y no (Coiduras, 2008). Estas dos formas de participación del maestro itinerante responden a las ideas que se tienen acerca de: en qué espacios es mejor educar a esta población, a quién le corresponde la enseñanza de determinadas habilidades y qué contenidos se tienen que enseñar en uno u otro lugar. Sin embargo, para lograr la inclusión no puede darse un trabajo aislado ni paralelo entre el docente y el itinerante, se tiene que diseñar un trabajo conjunto. La formación y las experiencias de ambos, enriquecen la práctica del otro.

A pesar de que en las investigaciones se reporta la necesidad de un trabajo en equipo entre estos actores, se sabe que la colaboración es poca debido a la falta de personal calificado y de compromiso (Mwakyeya, 2013). David y Hopwood (2002) encontraron que aunque en muchas de las escuelas se evidenció la

comunicación efectiva entre ambos profesionistas para incluir, eso tendía a estar en un ambiente informal o basarse en la “buena voluntad”.

1.1.5 Condiciones institucionales

Para finalizar este apartado sobre el docente frente a la educación inclusiva, los estudios también dieron a conocer algunos requerimientos de este actor para que la inclusión funcione, como son: incrementar el apoyo de los especialistas, disponer de materiales adaptados a tiempo (para el alumno y para sí mismos), reducir el número de alumnos por aula, una mayor implicación de todo el centro (García y García, 1994 citados por Herrero, 2015), la formación del profesorado, la información y orientación inicial, y la colaboración de las familias (Casado, 2014). Sobre este último punto, también Rodríguez (2012) obtuvo que los docentes necesitan del compromiso y la sensibilización de todos los agentes educativos. Por otro lado, Herrero (2015) recuperó que los docentes aseveran contar con edificios poco accesibles, la necesidad de formación específica en ceguera y baja visión, y tener desconocimiento general de las implicaciones de la integración. Estos resultados son similares a los que se encontraron en las *condiciones escolares para la inclusión* de los alumnos con ceguera o baja visión. Salinas *et al.* (1996a) descubrieron que éstas no responden a las necesidades de este colectivo desde el punto de vista curricular, programas, metodologías, materiales y evaluación. Mwakyeja (2013) encontró escasez de maestros generales y especiales, falta de compromiso, nulos recursos y currículo rígido.

1.2 El maestro itinerante

Como se señaló con anterioridad, la participación del maestro itinerante es fundamental para generar procesos inclusivos al interior de las escuelas (Herrero, 2015), ya que en la mayoría de las ocasiones, la comunidad educativa no tiene la información, la formación ni la experiencia para educar a un niño con ceguera y baja visión. Se dice que la labor del maestro itinerante no sólo se remite para con el alumno con esta condición de vida, sino también para con el profesorado, los padres de familia y los compañeros.

En relación con su *participación con el alumno con ceguera y baja visión*, Lynch, McCall, Douglas, McLinden, Mogesa, Mwaura, Muga y Njoroge (2011) identificó que a los maestros itinerantes de preescolar, primaria y secundaria de Kenia, le correspondía preparar a los alumnos con ceguera y baja visión en: la lectoescritura Braille, el uso y entrenamiento de ayudas ópticas, la estimulación y entrenamiento visual, el uso del sistema parlante y el desarrollo de habilidades personales para la autonomía; adaptar recursos didácticos auditivos y táctiles (Mwakyeya, 2013); desarrollar las habilidades lectoescritoras en tinta y el cálculo, y trabajar las áreas funcionales del currículum complementario (García y García, 1994 citados por Herrero, 2015). Estas especificidades permiten reflexionar que hablar de educación inclusiva es abordar qué apoyos requiere cada alumno según sus características y cómo se tienen que proveer. Mmbaga, 2002 (citado por Mwakyeya, 2013) dice que si las necesidades específicas de los estudiantes con ceguera o baja visión no se satisfacen en los entornos inclusivos, entonces tenerlos en estos espacios no aporta significados positivos. Queda pendiente que los sistemas educativos aseguren la participación de los maestros itinerantes u otros profesionales para garantizar la satisfacción de las necesidades educativas de este alumnado.

Por otro lado, a pesar de las funciones que debe cubrir el maestro itinerante, a través del estudio de Wolffe *et al.*, 2002 (citados por Herrero, 2015) se conoce que estos actores “pasaban la mayor parte del tiempo instructivo dedicados al desarrollo de habilidades académicas generales y no específicas de la discapacidad” (p. 160). Ante estas situaciones, sería oportuno indagar por qué a este personal se le dificulta brindar los apoyos complementarios que requieren los niños con ceguera o baja visión y en cambio, tienen que cubrir aspectos de la enseñanza general.

Asimismo, cabe destacar que aunque al maestro itinerante se le atribuye la enseñanza de habilidades y competencias específicas, Mwakyeya (2013) opinó que es recomendable que los docentes frente a grupo sepan sobre esto para contrarrestar los desafíos asociados con la enseñanza de esta población al interior

de las aulas. Como se vio en la investigación de Davis y Hopwood (2008), una característica de las prácticas inclusivas fue que los docentes frente a grupo se interesaron y se adiestraron en el uso del Braille, por ejemplo.

En cuanto al *apoyo de los maestros itinerantes a la comunidad educativa*, se reconocen algunas tareas como: asesorar, adaptar la enseñanza, trabajar en equipo y atender a las familias (Coiduras, 2008). García y García, 1994 (citados por Herrero, 2015) encontraron como funciones: facilitar materiales adaptados al maestro frente a grupo, planificar la enseñanza junto con los profesores de aula ordinaria y asesorar al profesorado y a las familias.

A partir de este universo de estudios, también se detectó que el maestro itinerante al igual que el docente regular tiene *necesidades formativas* que tendrían que satisfacerse para llevar a cabo prácticas inclusivas. Coiduras (2008) encontró que este profesionista tiene necesidades formativas iniciales y continuas. Las primeras se relacionan con el conocimiento sobre las limitaciones visuales, las técnicas, las adaptaciones y las funciones de trabajo, y las segundas tienen que ver con la comunicación con las familias, la implementación de programas con los alumnos con baja visión, las metodologías educativas de carácter general, y el conocimiento y la aplicación de las nuevas tecnologías.

Pese a los posibles beneficios que podría ofrecer el maestro itinerante a la inclusión de los alumnos con ceguera o baja visión, se ha encontrado que su trascendencia es limitada debido a la poca *oportunidad* que tienen de estar en los escenarios educativos. Lynch *et al.* (2011) identificó que los alumnos con esta condición de vida, recibían al menos, una visita del maestro itinerante a la semana. Por lo tanto, se aprecia que la responsabilidad de educar a esta población depende del maestro regular la mayor parte del tiempo. Herrero (2015) también estimó que la dedicación del profesor itinerante a los centros es insuficiente.

Además, se identifica que los maestros itinerante se enfrentan a *problemas institucionales y administrativos* que los limitan. Por ejemplo, Lynch *et al.* (2011)

descubrió que aquellos que acudían a las zonas rurales tenían menos acceso a los recursos didácticos y equipos que sus homólogos urbanos. Y García y García, 1994 (citados por Herrero, 2015) encontraron escasa aceptación por parte de los docentes frente a grupo al tratarse de personal especializado externo.

2. Estudios a nivel nacional

A nivel nacional se realizó una búsqueda en las bases de datos IRESIE, biblioteca web de la UNAM, biblioteca web de la UPN, COMIE y Google Academic, utilizando como palabras clave: inclusión, integración, ceguera, discapacidad visual y educación básica. En total, se encontraron dos tesis y un artículo que se publicaron en el 2015 y 2016. Los estudios se efectuaron en la Ciudad de México y en el Estado de México, y se centraron en el nivel de primaria y secundaria. A continuación se describen los resultados por categorías de análisis.

Sobre la *conceptualización de la educación inclusiva*, Ortega y Torres (2016) quienes estudiaron a 20 docentes del nivel de primaria de la zona metropolitana del país (Ciudad de México y Estado de México), encontraron que el 25% de estos, no sabe o no conoce bien el concepto de inclusión educativa confundiéndolo con el de integración.

En relación con las *actitudes docentes*, se identificaron tres. La primera, es una *actitud negativa* debido al trato diferenciado de los docentes para con los alumnos con ceguera, mismo que fortaleció su exclusión dentro del grupo. Este hallazgo lo encontró Rodríguez (2016) en una secundaria pública ubicada en el municipio de Texcoco, Estado de México, México. La segunda, es *positiva pero no significa la aceptación plena*, ya que se toma cierta distancia (Rodríguez, 2016). Y la tercera, es *positiva* manifestándose a través de un gran compromiso ético y pedagógico, a pesar de “las condiciones adversas para la realización de su trabajo docente (falta de capacitación, falta de recursos materiales y didácticos específicos, falta de apoyos que sustenten ese quehacer pedagógico, etc.)” (Dainez y Naranjo, 2015: 202).

Al igual que en el ámbito internacional, en el ámbito nacional se identifica que las actitudes docentes son consecuencia de las condiciones escolares desfavorables a las que se enfrentan los docentes. Sobre estas últimas, en nuestro contexto se identifican algunas como: desconocimiento sobre la atención y las estrategias de aprendizaje para la población con ceguera o baja visión y la falta de comunicación entre las instituciones, la escuela y las familiares (Ortega y Torres, 2016).

En cuanto a las *prácticas docentes* se conoce que las estrategias que los docentes implementan para educar a un menor con ceguera o baja visión son: adaptar materiales y recursos (30%), adecuar el currículo (20%), sensibilizar a los alumnos, maestros y padres (20%), adaptar los espacios y aspectos físicos (10%), participar y trabajar en equipo en actividades escolares (10%) y ninguna (10%) (Ortega y Torres, 2016).

Por otro lado, dos elementos que influyen en las prácticas docentes son los apoyos internos y externos con los que se cuenta. De los primeros, el 80% de los docentes tiene el servicio de USAER, que les ha sido útil para implementar adecuaciones y estrategias específicas. De los segundos, sólo el 30% refirió tener el apoyo de otras instituciones como son los centros de rehabilitación, hospitales y psicólogos, sin embargo, ninguno refirió la colaboración de algún optometrista. Además, sólo el 10% mencionó tener el apoyo externo de algún maestro de educación especial en el área visual (Ortega y Torres, 2016).

3. A modo de cierre

A través de este estado de la cuestión se conocieron varios elementos del quehacer o de la práctica docente que actúan como oportunidades o barreras para la inclusión de los alumnos con ceguera o baja visión.

En relación con el docente, se concluye que sus prácticas están en transición, ya que se tiene registro de algunas segregadoras, integradoras e inclusivas. De manera general, se identifica que la inclusión le demanda al docente superar varios desafíos personales y profesionales. Entre los primeros destacan el reconocimiento, la aceptación y la creación de vínculos con la persona con

ceguera o baja visión (Rodríguez, 2012). Los segundos tienen que ver con el desarrollo de nuevas competencias pedagógicas como la enseñanza personalizada para cubrir las necesidades específicas de la ceguera o baja visión, la adaptación de materiales específicos para la ceguera o baja visión, la enseñanza multinivel o multigrado, el trabajo en conjunto con todos los actores de la comunidad educativa, entre otros.

Por otro lado, se reconoce que la práctica docente está influida por varios factores del contexto escolar. En cuanto a la infraestructura, se reporta que en la mayoría de los entornos no existen las condiciones ni los medios adecuados para educar al alumnado con ceguera o baja visión. En relación con la cultura y las políticas, de manera general, se sabe que los docentes realizan su quehacer de manera aislada, no reciben ningún tipo de apoyo (como el trabajo en equipo, la formación inicial adecuada, y la capacitación y el asesoramiento continuo) para transformar sus prácticas cotidianas.

A pesar de estos resultados, existen otros más alentadores que prueban el desarrollo de prácticas más inclusivas para con la población con ceguera o baja visión, estas se caracterizaron por: responder a las necesidades de aprendizaje de los menores, fomentar el trabajo interdisciplinario al interior de la escuela, recibir el apoyo de instituciones externas, brindar los apoyos dentro del aula y sistematizar la intervención (David y Hopwood, 2002).

Del maestro itinerante se concluye que es una figura fundamental para el ejercicio de la inclusión, dado que no sólo orienta la labor del docente sino de toda la comunidad. Específicamente, al docente le brinda seguridad emocional ante el nuevo escenario de la inclusión pues lo sensibiliza, capacita y orienta en su práctica diaria. Empero, también se ve que su práctica está limitada por las condiciones del contexto escolar.

Por otro lado, en el ámbito nacional es indispensable generar más investigación sobre la inclusión de esta población.

En conclusión, la inclusión de la población con ceguera y baja visión es un gran desafío para los sistemas educativos. Las escuelas ni los docentes están aptos para ofrecer una educación de calidad a cada niño que tiene esta condición de vida. Hace falta más investigación que esclarezca qué elementos se requieren para hacer un cambio en las culturas, las políticas y las prácticas a favor de esta población. La inclusión no puede tratarse de un asunto que dependa de “la buena voluntad” de los actores, no puede afrontarse sin conocimientos ni apoyos. El proceso tiene que sistematizarse y el compromiso tiene que ser de todos.

Capítulo 3. La educación inclusiva

Este capítulo tiene como propósito analizar qué es la educación inclusiva desde distintos referentes teóricos. En un inicio, sitúa el entendimiento de este nuevo enfoque pedagógico dentro de un marco más general en el que se discute qué es la *exclusión-inclusión social*, dado que, se trata de un movimiento y una aspiración que da respuesta a demandas sociales. Más adelante, se explica su *naturaleza* para comprender que se trata de un proceso complejo que está en permanente tensión, es dilemático y paradójico. Atendiendo a esta premisa, se vislumbran las dificultades que entraña este discurso no sólo en el plano conceptual sino también en el práctico. Posteriormente, se describen y analizan varias tendencias sobre *los sentidos, las perspectivas o los significados* que varios autores le atribuyen. Con ello, se identifica que cada persona y contexto le da un sentido particular, sin embargo, cada uno es importante, ya

que manifiesta una idea básica de lo que significa incluir desde el ámbito educativo. Además, estas propuestas no contraponen la filosofía de la educación inclusiva de ninguna manera. Al contrario, cada una enriquece este ideal educativo. Este abanico de acercamientos contribuye a comprender distintos elementos que se entrelazan en la tarea de la inclusión. Por último y no menos importante, el capítulo cierra explicando la definición operativa de la inclusión educativa para destacar los aspectos nodales que son clave para diseñar, desarrollar y evaluar distintas situaciones de inclusión-exclusión presentes en el ámbito escolar. En síntesis, este capítulo ofrece una aproximación teórica sobre la educación inclusiva desde varias líneas.

1. La exclusión social como origen de la educación inclusiva

Parilla (2002), Echeita (2006), Blanco (2008) y Arnaiz (2012), sostienen que la exclusión social es uno de los fenómenos más importantes de la sociedad actual, debido a que está presente a nivel mundial, tanto en los países desarrollados como en desarrollo, y es especialmente crítica en América Latina (Blanco, 2008). Se dice que aunque ésta no es una situación específica del siglo XX -porque ha

existido a lo largo de toda la humanidad⁵-, hoy en día va en aumento (Parilla, 2002; Echeita, 2006) y va adquiriendo formas sutiles de presentarse. La idea de la exclusión-inclusión no es un asunto meramente educativo, sino es un fenómeno social de gran amplitud que conlleva la restricción de los derechos humanos para ciertas poblaciones en todos los ámbitos sociales como: el empleo, la salud, la vivienda, la educación, entre otros (Parilla, 2002; Arnaiz, 2011).

Actualmente, la exclusión social no sólo se entiende como pobreza económica (Echeita, 2006; Blanco, 2008), sino como la falta o ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar. Echeita (2006) la define como el:

“Proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte” (p.82).

En consecuencia, la exclusión social conduce a vivir la vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad (Etxebarria, 2002 citado por Echeita, 2006), a un sentido de no pertenencia y a la ruptura del vínculo con la sociedad (Blanco, 2008). Estar excluido significa estar desplazado (Parilla, 2002) y no contar. Según Echeita (2006) los excluidos:

“Son insignificantes y sobran... la exclusión añade a la pobreza la impotencia, la fragilidad de los dinamismos vitales, los contextos inhabilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, los excluidos no llegaron a subir a él, son poblaciones sobrantes” (p.81).

Estar incluido significa ejercer los derechos humanos, asegurando el acceso y la participación en todos los ámbitos de la vida personal.

A partir de este discurso, varios teóricos explican el origen de la educación inclusiva como respuesta a la exclusión social, vinculando los propósitos

⁵ Prueba de ello, son las formas de exclusión a las que alude Echeita (2013a, 2013b), las cuales se han manifestado a lo largo de la historia: 1) la sustracción completa de la comunidad, 2) la colocación en espacios cerrados en el seno de la comunidad y, 3) la coexistencia en la comunidad aunque con la privación de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades.

educativos con las exigencias sociales. La educación inclusiva surge con la finalidad de frenar los altos índices de exclusión y discriminación social (Echeita, 2006; Arnaiz, 2003 y Parilla, 2002 y 2009 citados por Arnaiz, 2012; Blanco, 2008).

Con base a lo anterior, a los sistemas educativos se les reconoce como institución clave para favorecer la igualdad y la inclusión, pues la educación al ser un servicio público debe ser asequible a todos. Se valora que en las escuelas estriba la oportunidad de hacer valer los derechos. Sin embargo, existe una paradoja, ya que aunque a éstos se les solicita para promover la inclusión, a la vez se les denuncia como espacios de exclusión debido a que reproducen o incluso acentúan las desigualdades de origen de las personas (Echeita, 2006 y Blanco, 2008).

De acuerdo con Blanco (2011) y Echeita (2006) la exclusión educativa es resultado de factores externos e internos a los sistemas educativos. Entre los primeros destacan: la pobreza, los procesos discriminatorios, los modelos económicos injustos, las políticas insuficientes e inadecuadas. Entre los segundos se encuentran: la segmentación de los sistemas educativos, las escuelas lejanas o incompletas, la desigual distribución de los recursos materiales y personales, la falta de pertinencia del currículo y la enseñanza de baja calidad.

La exclusión educativa no sólo afecta a aquellos que no han accedido o desertan tempranamente de la escuela, sino también quienes estando escolarizados sufren discriminaciones o son segregados, y a quienes no logran aprender porque acceden a escuelas de muy baja calidad (Blanco, 2008). Por tales situaciones, la tarea de la incluir no sólo estriba en garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en las escuelas, sino también en ofrecer una educación de calidad, brindando igualdad de oportunidades en el aprendizaje. La educación inclusiva es aquella que intenta mejorar los servicios educativos actuales para que exista equidad y se provea de oportunidades a los más desfavorecidos.

2. Naturaleza

Echeita y Ainscow (2011), Echeita y Domínguez (2011) y Echeita (2013) concuerdan en que la inclusión educativa tiene una naturaleza esencialmente *dilemática* porque se trata de un asunto que tiene dos proposiciones contrarias, dado que se incluye y se excluye a la vez.

Recuperando a Echeita (2013) los dilemas son ocasionados por las *tensiones* permanentes que entrañan los procesos de inclusión y exclusión, los cuales se relacionan de manera dialéctica, ya que mientras se intenta incluir a ciertos alumnos dándoles los apoyos y las oportunidades que requieren, se excluye, es decir, se olvida y se deja de lado a otros que tendrían que tener el mismo derecho a ser reconocidos, aceptados y valorados.

Los dilemas estriban en cuál es la mejor decisión a tomar, es decir, qué es lo mejor a hacer para ciertos alumnos, creándose disputas por las diferentes posiciones morales y éticas de los participantes. Al respecto, Echeita (2013) dice que la aspiración a una educación inclusiva es todo menos sencilla, pues está sujeta a fuertes conflictos de valor y a las condiciones escolares en las que esta ocurre. Por lo tanto, la inclusión ocasiona *incertidumbre* porque al final, la decisión que se tome, no se sabrá con certeza si fue la correcta. Según Echeita (2013) la naturaleza de los dilemas es que no tienen solución, sólo son *respuestas episódicas*, compromisos que deben ser alcanzados por los implicados. Echeita (2013) dice que existen:

“Dilemas de distinto grado de intensidad práctica y moral y a distinto nivel... y que lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan (¡deberían obligar!) continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y re-construir su significado en cada momento y lugar” (p. 109).

3. Carácter

Además de que la inclusión educativa posee una naturaleza dilemática, Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y Miles, 2009; Echeita, 2008 (citados por Echeita y Domínguez, 2011) describen el carácter *poliédrico* o *multifacético* y *polisémico* de esta.

Se dice que tiene un carácter *poliédrico o multifacético* porque al representar la inclusión como un prisma con varias caras, se explica que posee varias facetas o planos debido a que se trata de un proceso complejo que tiene que permear en niveles macro (cultura), meso (institucional y políticas) y micro (prácticas) de los sistemas educativos.

Se reconoce que tiene un carácter *polisémico* porque tiene significados diferentes pero no antagónicos que se complementan⁶. Lo que da pauta a la creación de distintas perspectivas o enfoques que hoy coexisten cuando se habla de inclusión (Echeita, 2006). Al respecto, Echeita (2006) puntualiza que la inclusión educativa se trata de un constructo que cumple un papel de aglutinador. Booth, 1999 (citado por Arnaiz, 2012) y Parilla (2002) dicen que la inclusión es un término que adquiere significados diferentes según el país y el contexto al que se refiere. Por lo tanto, una persona o una escuela pueden tener múltiples significados sobre lo que es y cómo se tendría que llevar a cabo este proceso, pero también hay elementos comunes, si no cualquier cosa sería inclusión. Echeita (2006) señala que el concepto se construye por cada comunidad en función de su realidad. Debido a esto, indica que este término es *resbaladizo* y que lo más adecuado o sensato es hablar de *inclusiones* en plural.

4. Significados, sentidos o perspectivas

Varios autores han construido una gama de significados, sentidos o perspectivas sobre la inclusión educativa. Con ello, se comprueba su carácter polisémico. De cada propuesta, existen varias aristas o miradas que no son contradictorias, sino complementarias. En la siguiente tabla (número 1) se esbozan las aportaciones de cada autor:

Tabla 1. Diferentes formas de entender la inclusión educativa según cada autor.

Autor	Aportaciones
Dyson (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión como colocación. • La inclusión como educación para todos. • La inclusión como participación.

⁶ Estos significados se verán en el próximo apartado.

	<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión social.
Parilla (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • La perspectiva ética: los derechos humanos como trasfondo de la inclusión educativa. • La perspectiva social: la lectura en clave social de la discapacidad. • La perspectiva organizativa: la construcción institucional de la organización inclusiva. • La perspectiva comunitaria: la escuela como comunidad de apoyo. • La perspectiva investigadora: la emancipación como camino hacia la inclusión.
Echeita (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • La educación inclusiva como Educación para Todos. • La educación inclusiva como participación. • La educación inclusiva como valor. • La educación inclusiva como garantía social.
Ainscow, Booth y Dyson (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión como una preocupación con los estudiantes con discapacidad y otros categorizados con necesidades educativas especiales. • La inclusión como una respuesta disciplinaria. • La inclusión en relación con todos los grupos vulnerables a la exclusión. • La inclusión como el desarrollo de la escuela para todos. • La inclusión como Educación para Todos. • La inclusión es un enfoque de principios para la educación y la sociedad.
Blanco (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • La educación inclusiva es un asunto de derechos humanos. • La educación inclusiva aspira a ofrecer una educación de calidad para todos. • La inclusión es una cuestión de justicia social. • La educación inclusiva es un medio fundamental para “aprender a vivir juntos y aprender a ser”.
Escudero y Martínez (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Vector ideológico y ético de la educación inclusiva. • Vector “los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos”. • Vector “la educación inclusiva con la lógica de las políticas y las reformas educativas”.

Fuente: Autoría propia.

A continuación se describe y analiza cada sentido de la educación inclusiva que se encontró, articulando las similitudes y diferencias de cada autor.

Como colocación física de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. Dyson (2001) y Ainscow, Booth y Dyson (2006) refieren que este sentido es el que más predomina en la mayoría de los países. Remite al movimiento de integración escolar en Europa y sólo se centra en el emplazamiento, es decir, en la colocación física de las personas con discapacidad o N.E.E. en las aulas ordinarias.

Esta perspectiva tiene como acierto, reconocer el derecho de las personas con discapacidad o N.E.E. de acceder a la escuela común Sin embargo, sólo considerar esta mirada tiene como desventajas: limitar la acción educativa porque no toma en cuenta a los otros que están excluidos o segregados; promover la

categorización de los alumnos; legitimar el apoyo de los profesionales de educación especial en las aulas.

En síntesis, esta perspectiva sólo hace hincapié en la inserción física de los sujetos (que anteriormente recibían educación especial) en las escuelas regulares y no promueve la atención a la diversidad.

En relación con los grupos vulnerables. Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Blanco (2008) señalan que la educación inclusiva se preocupa sobre todo, por las personas que se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad, la tarea radica en focalizarlas, visibilizarlas, reconocer sus derechos, incorporarlas a los contextos comunes y asegurar su plena participación.

De acuerdo con Blanco (2008), la educación inclusiva para los desfavorecidos es una cuestión de justicia e igualdad, y a largo plazo, aspira a una mayor equidad y movilidad social. La educación es un medio para avanzar hacia sociedades más inclusivas, justas y democráticas. A través de esta educación se intenta “superar la discriminación y la desventaja de ciertos grupos que son vulnerables a las presiones exclusionistas” (León, 2015: 17).

Por medio de esta tendencia, se focaliza la exclusión educativa de los grupos en situación de vulnerabilidad, los cuales tienen similitudes y diferencias, y varían de un país a otro (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Como respuesta a la exclusión disciplinaria. Según Ainscow, Booth y Dyson (2006) esta postura se enfoca en aquellos alumnos catalogados con “mal comportamiento” que están fuera de la escuela. A través de esta mirada se argumenta que la exclusión no es un estado, sino un proceso que tiene que ver con los actos discriminatorios que ocurren al interior de las escuelas. La educación inclusiva es la superación de las presiones de exclusión por medio de la participación en igualdad de oportunidades.

Como Educación para Todos. Dyson (2001), Echeita (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Blanco (2008) y Escudero y Martínez (2011) coinciden en presentar la educación inclusiva desde esta vertiente para enlazar su origen con el movimiento internacional “Educación para Todos”. Ainscow, Booth y Dyson (2006) mencionan que la educación inclusiva se dio a conocer a través de los debates

internacionales que coordinó la UNESCO en Jomtiem (UNESCO,1990), en Salamanca (UNESCO, 1994) y en Dakar (UNESCO, 2000). De acuerdo con Dyson (2001), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) representó una defensa explícita hacia la igualdad de oportunidades en educación, ya que incidió en el acceso y en la participación de todos dentro de los sistemas educativos. La educación inclusiva se planteó desde un “debate social, educativo y de recursos tendiente al desarrollo de la educación en los países más pobres” (Dyson, 2001:31).

Echeita (2006) refiere que este movimiento enfatiza en “todos” por tres razones: puntualiza en los grupos excluidos del sistema, resaltando su derecho a una educación que no los segregue; especifica que todos merecen ser incluidos sin importar sus características, la inclusión es el respeto por la diversidad; señala que la educación inclusiva no sólo es una opción ética y socialmente deseable, sino también rentable y útil.

A partir del movimiento “Educación para Todos” los sistemas educativos tienen como labor: asegurar escuelas suficientes para acoger a todos; permitir el acceso, la permanencia y el egreso de todos en las escuelas comunes; y brindar educación de calidad.

Estas primeras cuatro tendencias manifiestan los sujetos a los que se dirige la educación inclusiva. La primera, sólo se centra en la incorporación de las personas con discapacidad o N.E.E. en las escuelas comunes. Esto tiene que ver con la preocupación internacional de no tener sistemas segregados de enseñanza, es decir, escuelas específicas para ciertas personas según sus condiciones de vida, ya que todos tienen el mismo derecho de pertenecer y participar en espacios comunes. Sin embargo, ésta limita el entendimiento de la exclusión como un fenómeno que afecta a más personas. La segunda, rescata a los grupos en situación de vulnerabilidad porque se dice que ésta es un asunto de justicia e igualdad. Además, se vincula como un medio para promover la equidad y la cohesión social. La tercera, aborda la inclusión de los alumnos con “mal comportamiento” como consecuencia de las exclusiones escolares identificadas en el contexto inglés. La cuarta, señala que ésta se dirige a todos, sin ningún tipo

de restricción. Asimismo, manifiesta las bases sobre las que se construyó a nivel internacional.

Como derecho humano. Esta tendencia circunscribe a la educación inclusiva a una dimensión universal o a un rango superior, pues se entiende como un derecho humano que debe garantizarse a todos. Ésta, parte del reconocimiento de la dignidad de cada individuo para estar en igualdad de oportunidades. Blanco (2008) es la que le da más sentido a este planteamiento, apuntando que la educación es un bien público y va más allá de la mera escolarización, ya que implica aprender desde el nacimiento y a lo largo de la vida, es decir, debe ser el cimiento para el desarrollo de las personas, de esta dependerá el ejercicio de otros derechos. Asimismo, Blanco (2008) y Parilla (2002) precisan que negar este derecho, se considera un acto discriminatorio y por lo tanto, excluyente. Este derecho implica el acceso, el reconocimiento y la participación de todas las personas en las escuelas comunes y recibir una enseñanza de calidad.

Como cuestión ética. Parilla (2002) y Escudero y Martínez (2011) son los teóricos que defienden la idea de que la educación inclusiva es una cuestión ética porque implica tomar conciencia y elegir una educación justa y equitativa para todos. De acuerdo con Parilla (2002) y Arnaiz (2003), esta ética se basa en el reconocimiento de los derechos humanos. Por otro lado, es vital asumir principios éticos durante el proceso inclusivo, ya que ante la complejidad de la inclusión, ser ético en pensamientos y acciones, es la única satisfacción que se obtendrá (Booth, 2006 citado por Echeita y Domínguez, 2011).

Como un valor y la práctica de valores. Desde esta mirada, la educación inclusiva conlleva adquirir y practicar ciertos valores para relacionarnos, apoyarnos y aprender con los otros. Al respecto, existen tres posturas. En la primera, Echeita (2006), Booth, 2006 (citado en Echeita y Domínguez, 2011) y Ainscow, Booth y Dyson (2006) dicen que esta educación es antes que nada una cuestión de valores porque conlleva modificar y/o ejercer ciertos valores como: la equidad, la participación, la comunidad el respeto a la diversidad, la sostenibilidad y el derecho. En palabras de Booth, 2006 (citado por Echeita y Domínguez, 2011) la

educación inclusiva es el “proceso sistémico de intentar llevar nuestros valores a la acción” (p. 26). En la segunda, Echeita (2008) manifiesta que esta educación es una aspiración y un valor en sí mismo, es el sentimiento de sentirse incluido o reconocido, tomado en consideración y valorado por los otros, y al mismo tiempo, es reconocer, aceptar, valorar y apoyar a los otros. Entonces, la inclusión es un valor recíproco que tiene que ver con el sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional. En la tercera, Echeita (2006) y Blanco (2008) mencionan que la educación inclusiva es una forma de vida, en la que se aprende a vivir juntos y a ser. Es dar la bienvenida, responsabilizarse por el otro y construir la propia identidad. Por lo tanto, las escuelas inclusivas son el medio idóneo para convivir con la diversidad y fomentar los valores inclusivos.

Estas últimas dos tendencias remiten a planteamientos éticos que destacan que: la educación inclusiva es un derecho humano, por lo tanto, nadie se puede ver privado de este; se reconoce la dignidad de cada persona para ser valorada como sujeto de derechos; la educación inclusiva asume como principios éticos: la justicia, la igualdad y la equidad; la educación inclusiva es la encarnación de ciertos valores; la educación inclusiva es un valor en sí mismo que conlleva sentirse reconocido y reconocer al otro para que se dé una relación y una participación igualitaria.

Como educación de calidad. Escudero y Martínez (2011) y Blanco (2008) dicen que hablar de educación inclusiva es hablar de una educación de calidad, la cual debe responder a cinco dimensiones:

1. Equidad: Implica ofrecerle a cada persona los apoyos que requiere para participar y aprender a niveles de excelencia. De esta forma, la educación no reproducirá las desigualdades de origen en las que los alumnos ingresaron a la escuela ni condicionará sus opciones a futuro.
2. Relevancia: Tiene que ver con la enseñanza de las competencias básicas para participar y ejercer los derechos humanos a lo largo de la vida. La educación debe promover los cuatro pilares básicos del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, a aprender a ser y aprender a vivir juntos (UNESCO, 1996 citado por Blanco, 2008).

3. Pertinencia: Tiene que ser significativa para cada persona, de forma que pueda apropiarse de los contenidos culturales y se construya como sujeto “en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad” (Blanco, 2008: 24).
4. Eficacia: Analiza en qué medida se logran o no los principios de equidad, relevancia y pertenencia expresados en las metas educativas.
5. Eficiencia: Apunta a la asignación y al uso adecuado de los recursos para alcanzar las metas relacionadas con la equidad, la relevancia y la pertinencia (Blanco, 2008).

Este planteamiento es importante porque señala que la educación inclusiva tiene que: ser equitativa (cada persona tiene que recibir los apoyos que requiere), asegurar la adquisición de las competencias y los aprendizajes básicos, ofrecer aprendizajes significativos, sistematizar la asignación y el uso de los recursos, y evaluar el proceso de forma sistemática.

Como participación. Booth y Ainscow (1998), Dyson (2001), Echeita (2006) y Escudero y Martínez (2011) presentan una mirada más amplia de la inclusión, pues dan un paso más allá al mero reconocimiento del derecho a la educación y a la (re)ubicación física de los alumnos en las escuelas regulares. Ésta se preocupa por cómo son educados los alumnos, qué aprenden, hasta qué punto participan en los procesos educativos y qué condiciones los favorecen o no para alcanzar sus logros (Dyson, 2001; Echeita, 2006). Booth y Ainscow, 1998 (citados por Echeita, 2006) son los teóricos que presentan la inclusión educativa como: “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que reduce su exclusión en los mismos” (p. 96). Esta definición es importante porque manifiesta varias características de la inclusión que merecen la pena destacar:

1. La inclusión o la exclusión no son estados, sino un proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión “de forma que el avance hacia uno, sólo se puede producir por la reducción significativa del otro” (Echeita, 2006: 96).

2. No hay un modelo fijo para una educación inclusiva, sino que estamos ante “escuelas en movimiento” (Ainscow, 1999 citado en Echeita, 2006: 97); no existe una fórmula ni etapas a seguir para la reestructuración de las escuelas.
3. Se preocupa por el aprendizaje máximo de cada alumno en el currículo.
4. Tiene un carácter sistémico, dado que afecta a la comunidad y a los centros escolares. La inclusión no sólo tiene que ver con la asignación de apoyos puntuales para cada alumno, también implica la transformación profunda de los centros escolares.
5. Para lograr una mayor inclusión se requieren cambios en la cultura, en las políticas y en las prácticas.

En otros términos, la educación inclusiva como participación ofrece una *visión operativa* porque se entiende como el proceso para contrarrestar las presiones de exclusión en el currículo, en las comunidades y en la cultura.

Por otro lado, se plantea que el progreso y la participación de los estudiantes dependen de los apoyos y las oportunidades que se le brinden. Por lo tanto, un estudiante puede presentar ciertas dificultades en una escuela y no tenerlas en otra. En este punto, destaca otro concepto central, el de “*barreras para el aprendizaje y la participación*” (b.a.p.) que alude a todas las dificultades a las que se enfrentan los alumnos durante su trayectoria escolar, las cuales son interactivas y contextuales, aparecen a través de “la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas” (Booth y Ainscow, 2000, citados por Echeita, 2006: 98). Aumentar la participación de los estudiantes, conlleva identificar y minimizar las b.a.p.

Dyson (2001), Booth (2002) y Echeita (2006) analizan la participación desde *dimensiones relacionales y afectivas o de equilibrio personal*, que tienen que ver con el sentimiento de pertenecer, compartir, reconocer, aceptar y valorar. De esta manera, la participación no sólo significa “unirse a”, integrarse o ser parte de, es ser recíproco con los otros. La participación puede leerse desde las dimensiones de:

“*Estar* con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos; *dar* u *ofrecer*, entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de su singularidad, y *recibir* de aquellos con los que se comparte un espacio y un tiempo en común, apoyo, comprensión y estima” (Echeita, 2006: 99).

Como aprendizaje. De acuerdo con Echeita (2006 y 2008), Blanco (2008) y Escudero y Martínez (2011), la educación inclusiva no sólo tiene que ver con el derecho de estar y participar en la vida escolar, también se relaciona con los aprendizajes o los logros. Se afirma que sólo se estará incluido hasta que se adquieran las aptitudes necesarias para ejercer los derechos de ciudadanía y obtener un empleo digno (Arnaiz, 2012; Echeita, 2006). A partir de esta mirada se presenta que la educación inclusiva tiene como desafío ofrecerles a todos un marco común de enseñanza, que asegure la igualdad y a la vez, tiene que responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno, es decir, las trayectorias educativas deben personalizarse sin que esto lleve a la discriminación o a la desigualdad.

Pensar la educación inclusiva como aprendizaje conlleva analizar el papel del currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las condiciones que favorecen un aprendizaje significativo y “las concepciones de los profesionales de la educación sobre el propio proceso de inclusión” (Escudero y Martínez, 2011 citados por Echeita y Domínguez, 2011: 30).

Como el desarrollo de la escuela para todos. Este sentido centra la atención en la transformación de las escuelas tradicionales para atender a la diversidad. En esta vertiente existen dos posturas. En la primera, Ainscow, Booth y Dyson (2006) defienden que es imprescindible crear escuelas comunes o escuelas comprensivas para todos, en las que no existan criterios para ingresar, permanecer y egresar. Éstas son útiles para las comunidades porque promueven la cohesión social. Por ende, no se reconoce la funcionalidad de las escuelas de educación especial ni de ningún otro tipo.

En la segunda, Parilla (2002) identifica a la educación inclusiva como un proyecto global que demanda la reorganización de las escuelas. En palabras de Echeita (2006), este es el carácter sistémico de la inclusión, ya que afecta a las comunidades y a los centros. La transformación de las escuelas se justifica porque

las dificultades de aprendizajes están relacionadas con “la forma en que las escuelas están organizadas, con su estructura escolar, con la forma en que se organizan las respuestas en el aula a los alumnos, etc.” (Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999 citados por Parilla, 2002: 21). La escuela se visualiza como una organización en la que se tienen que crear las condiciones apropiadas para atender a la diversidad, pues los alumnos no son los que se tienen que adaptar a la oferta educativa disponible, inalterable, sino son los centros, las aulas y el profesorado quienes deben transformarse para dar respuesta a todos.

Desde la perspectiva comunitaria. Esta perspectiva es fundamental para el desarrollo de las escuelas inclusivas porque destaca a la institución educativa como una comunidad con autonomía y capacidad para “afrentar colaborativa y creativamente la inclusión” (Parilla, 2002: 22). Los modelos comunitarios provenientes de la psicología social (Gallego, 1999 y 2001 citado por Parilla, 2002), señalan la capacidad de autoayuda y desarrollo de las comunidades que utilizan sus propios recursos para incluir. De acuerdo con Parilla (2002), existen dos planteamientos:

1. *Los trabajos que proponen la creación de grupos de trabajo o apoyo entre profesores, o incluso entre escuelas.* Consisten en la creación de grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales.
2. *Las propuestas que insisten en el fomento de las redes naturales de apoyo en el aula.* Parten del reconocimiento, la aceptación y la valoración de las diferencias entre los alumnos para usarse positivamente durante la convivencia y el aprendizaje en el aula, a través de los lazos de apoyo.

Esta perspectiva plantea una nueva forma de entender a la comunidad escolar y de usar los apoyos, ya que estos últimos se encuentran al interior de cada escuela, a través de cada integrante. Los apoyos no tienen que ver con algo especial, no provienen de determinadas personas (por ejemplo, sólo de los profesionales de apoyo), no están dirigidos a ciertos colectivos (por ejemplo, a los niños con discapacidad) ni se proveen en determinados espacios (por ejemplo, en las aulas de apoyo).

En relación con las políticas y las reformas educativas. Esta mirada alude a la creación de políticas y reformas educativas a favor de la inclusión. De acuerdo con Escudero y Martínez (2011) estas políticas se caracterizan por incrementar la colaboración de la comunidad dentro de los sistemas educativos (incluidas las empresas, las universidades, las organizaciones no gubernamentales, etc.), debido a que la tarea de incluir es de todos, no sólo se produce en la escuela, otras agrupaciones pueden apoyar mediante orientación, capacitación y recursos:

“los objetivos y la construcción de la educación inclusiva y social desbordan ampliamente a los centros y al profesorado, razón por la cual es imprescindible crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales para que el proceso pueda iniciarse y sostenerse” (Parilla, 2010 citado en Echeita y Domínguez, 2011: 32).

Para lograr casos exitosos en inclusión educativa, se requiere de la colaboración y el trabajo en red entre todos los actores de la escuela y la comunidad, dado que todos tienen algo que aportar. La inclusión se trata de un objetivo compartido.

5. Definición operativa

Además de las distintas miradas, sentidos, significados o perspectivas que cada autor refiere de la educación inclusiva, algunos han creado y adoptado una definición operativa de esta, que posibilita la evaluación y la intervención en contextos educativos. Por tal motivo, es indispensable comprender este referente.

A nivel operativo, la educación inclusiva se entiende como un proceso o un conjunto de procesos (Booth y Ainscow, 2000) de cambio sistemático (Ainscow, Booth y Dyson, 2006 citados por Echeita *et al.*, 2009), de mejora (Durán y Giné, 2012) o innovación escolar (Echeita *et al.*, 2009) orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, con particular atención en aquellos más vulnerables (Ainscow, Booth y Dyson, 2006 citados por Echeita *et al.*, 2009). Durán y Giné (2012) afirman que se trata de un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión inherentes a las instituciones escolares. La inclusión no puede entenderse como un *estado*, es decir, no tiene sentido hablar de maestros, aulas o

centros inclusivos o no inclusivos, ni como una *meta* a la que se llega; es fundamental entenderla como un proceso y un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todos.

En esta definición es importante estudiar dos cuestiones centrales. La primera, refiere que la presencia, la participación y el aprendizaje son los elementos vitales para el éxito escolar de cualquier estudiante (Ainscow *et al.*, 2006):

1. La *presencia* tiene que ver con el dónde están escolarizados los alumnos, ya que los lugares son importantes. En la presencia, se pondera el estar en los entornos educativos comunes, con todos y no en las escuelas especiales apartadas o en aulas segregadas dentro de la escuela regular.
2. La *participación* tiene que ver con el reconocimiento, la valoración y la apreciación de la identidad de cada alumno y con la preocupación de su bienestar personal y social. Su foco de atención son las situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.
3. El *aprendizaje* se refiere a que el centro y todos los profesionistas de la educación que ahí se encuentran tienen que adoptar las medidas necesarias para que todos los alumnos tengan el mejor rendimiento escolar en todas las áreas del currículo, según la etapa en la que se encuentren. La acción pedagógica no se conforma con los objetivos educativos básicos o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos.

Estos tres elementos se traducen en que el alumno debe ser incluido física, social y educativamente en las escuelas comunes. La presencia corresponde a la ubicación física, la participación a la inclusión social y el aprendizaje al avance académico. Un sujeto está incluido cuando estos elementos se manifiestan.

La segunda, alude a las tres dimensiones a través de las cuales la inclusión tiene que permear (Booth y Ainscow, 2000):

1. *Cultura*. Se refiere a la creación de una comunidad escolar con valores y creencias compartidos, orientados a que todos sean reconocidos, valorados, aprendan y participen. Por lo tanto, es indispensable que todos

los integrantes trabajen juntos por objetivos comunes, procurando las mejores condiciones de aprendizaje.

2. *Políticas*. Alude a que todas las políticas tienen que focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela para conformar un único marco que oriente los apoyos para responder a la diversidad.
3. *Prácticas*. Especifica que todas las actividades escolares tienen que favorecer la participación de todos, en coherencia a la cultura a la que pertenecen y a las políticas implementadas.

6. Condiciones institucionales

De acuerdo con Arguis, 1999 (citado por Lobato, 2001), Booth y Ainscow (2000) y Ainscow (2003), existen condiciones institucionales que pueden facilitar o inhibir el desarrollo de escuelas inclusivas.

Por su parte, Arguis, 1999 (citado por Lobato, 2001) construyó una propuesta que contiene los *aspectos esenciales de la escuela inclusiva*, la cual se basó en un estudio de caso a través del análisis de seis sistemas de la escuela. Dentro cada uno, propuso ciertos elementos que son fundamentales para el ejercicio de la inclusión:

1. La *administración educativa* debe favorecer la dotación adecuada de medios humanos y materiales a las escuelas, promover una formación adecuada del profesorado y ofrecer seguimiento y apoyo a las escuelas.
2. En relación con el *centro educativo*, destacan las siguientes variables: el proyecto educativo y los proyectos curriculares de la escuela toman medidas relativas a la atención a la diversidad; programación efectiva del trabajo por parte del profesorado, tanto en el aula como en la escuela; trabajo conjunto y de coordinación entre el profesorado.
3. En cuanto al *profesorado* se consideran los siguientes puntos: transformación del pensamiento del profesorado que conduzca a la concepción de “escuela para la diversidad”; formación adecuada para afrontar los desafíos de la integración; disposición del profesorado para el

cambio y la innovación pedagógica; flexibilidad y claridad en la definición de los roles del profesorado.

4. De los *alumnos* es indispensable: actitudes de aceptación y de respecto ante la diversidad, y favorecer un clima social y de trabajo caracterizado por la cooperación.
5. De las *familias* se necesita sobre todo: acuerdo y colaboración con la escuela, aceptación de la filosofía básica de la integración y trabajo conjunto con el profesorado.
6. En las *aulas*: una metodología que contemple flexibilidad en los agrupamientos del alumnado, uso variado de recursos didácticos, estrategias didácticas individualizadas; adaptaciones curriculares acordes con las necesidades del alumnado; adecuación de criterios de evaluación del alumnado.

Por otro lado, Ainscow (2003) propone un *marco de autoanálisis* que contiene doce factores que tienen el potencial de *facilitar* o *inhibir* el fomento de prácticas inclusivas. De acuerdo con el autor, la Autoridad Educativa Local puede controlar estos elementos directamente o al menos, ejercer una presión muy grande para su realización. Estos son:

1. *Definición*: El término “inclusión” es comprendido por la comunidad educativa.
2. *Liderazgo*: Los responsables y personal de la Autoridad Educativa Local realizan una gestión eficaz a favor de la inclusión.
3. *Actitudes*: La Autoridad Educativa Local se centra en la búsqueda de soluciones y se compromiso en la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.
4. *Políticas, planificación y procesos*: La Autoridad Educativa Local genera procesos de autoanálisis o de planificación estratégica.
5. *Estructuras, papel y responsabilidades*: La estructura de la Autoridad Educativa Local facilita el apoyo, la supervisión y el planteamiento de desafíos a las escuelas.

6. *Financiación*: La distribución de recursos por parte de la Autoridad Educativa Local a las escuelas son utilizados para identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación.
7. *Apoyos y desafíos*: Las escuelas entienden las políticas de inclusión establecidas por la Autoridad Educativa Local. La Autoridad Educativa Local facilita sistemas de apoyo y de desafío entre escuelas.
8. *Respuesta ante la diversidad*: La Autoridad Educativa Local fomenta estrategias pedagógicas para reducir el bajo rendimiento, la marginalización y la exclusión.
9. *Disponibilidad de especialistas*: Existen servicios de especialistas para apoyar la inclusión educativa.
10. *Cooperaciones*: Existe una colaboración, compromiso común y comunicación efectiva entre la Autoridad Educativa Local y sus escuelas.
11. *Recopilación de datos*: La Autoridad Educativa Local tiene criterios claros de evaluación del éxito de las prácticas inclusivas.
12. *Desarrollo y formación del personal*: La Autoridad Educativa Local financia la formación y el desarrollo profesional continuo del personal, además de que garantiza que todo el personal reciba información de concienciación y formación específica en función de su labor sobre cuestiones relativas a la inclusión.

7. A modo de cierre

A través de este capítulo se identificaron varias propuestas teóricas para comprender el origen, la naturaleza, el carácter y los significados de la educación inclusiva. Dando como resultado, que se trata de un enfoque pedagógico complejo a nivel conceptual (debido a la gran variedad de interpretaciones que se le ha dado) y práctico (en donde intervienen distintos elementos y dimensiones que se articulan).

En un inicio, el origen de la inclusión educativa como respuesta a la exclusión social, permite comprender que esta aspiración responde a las exigencias sociales en las que se desea contrarrestar la segregación, la marginación, la discriminación

y la exclusión social presentes en todas las sociedades del mundo. Sin embargo, esta tarea entraña dificultades porque los sistemas educativos tienen mecanismos ocultos que ayudan a perpetuar e incrementar las desigualdades de origen de las personas. Empero, este movimiento intenta corregir estas situaciones de desventaja que el mismo sistema ha creado, por medio de la igualdad de oportunidades, contribuyendo al desarrollo de sociedades más justas y equitativas.

En un segundo momento, la naturaleza de la educación inclusiva manifiesta que la inclusión no es un estado, sino un proceso que está en permanente tensión, ya que se está incluido y excluido a la vez, por ende, es un asunto inacabado. Además, la inclusión trae consigo situaciones dilemáticas en las que sólo se dan respuestas episódicas o momentáneas. Con ello, también se descubre su *carácter paradójico*.

En un tercer momento, el carácter de la educación inclusiva refleja dos aspectos. El primero, es que la inclusión no adquiere una única manera de ser, es decir, al ser una práctica poliédrica tiene varios planos en los que tiene que permear, por ejemplo, a nivel cultural, institucional y de políticas, y práctico. El segundo, es que se le atribuyen múltiples sentidos, por eso, se propone que se hablen de inclusiones en plural. Sin embargo, cada conceptualización no es contradictoria sino complementaria. Por eso, es muy importante acercarse a estos significados para comprender el sentido de la inclusión en los contextos educativos próximos.

En un cuarto momento, los sentidos, significados o perspectivas de la inclusión educativa comprueban el carácter polisémico de esta. En la siguiente tabla (número 2), se muestran las similitudes y diferencias por autor:

Tabla 2. Sentidos, significado o perspectiva de la inclusión educativa según los autores.

Sentido, significado o perspectiva de la inclusión educativa	Autores que lo refieren
La inclusión como colocación física de los alumnos con discapacidad y n.e.e. en las escuelas regulares.	Dyson (2001) y Ainscow, Booth y Dyson (2006).
La inclusión en relación con los grupos vulnerables a la exclusión.	Parilla (2002), Echeita (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Blanco (2008)
La inclusión como respuesta a la exclusión disciplinaria.	Ainscow, Booth y Dyson (2006)

La inclusión como derecho humano.	Parilla (2002) y Blanco (2008)
La inclusión como Educación para Todos.	Dyson (2001), Echeita (2006) y Ainscow, Booth y Dyson (2006).
La educación inclusiva como una educación de calidad.	Blanco (2008)
La inclusión como participación.	Dyson (2001) y Echeita (2006)
La inclusión como aprendizaje.	Echeita (2006) y Blanco (2008)
La educación inclusiva en relación con los valores.	Echeita (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Blanco (2008).
La educación inclusiva como medio para alcanzar la inclusión social.	Dyson (2001) y Echeita (2006).
La inclusión como el desarrollo de la escuela para todos.	Parilla (2002), Echeita (2006) y Ainscow, Booth y Dyson (2006).
La inclusión desde una perspectiva comunitaria.	Parilla (2002)

Fuente: Autoría propia.

Este esquema permite apreciar el origen y la construcción paulatina de cada sentido de este enfoque. En la lectura de cada propuesta se muestra que algunos autores han retomado de otros un sentido particular, sin embargo, lo han enriquecido proponiendo nuevas dimensiones o elementos para su entendimiento.

En un quinto momento, la definición operativa de la educación inclusiva ofrece un acercamiento más práctico en el ámbito escolar, ya que da pauta para analizar las situaciones de exclusión-inclusión tomando como referente la presencia, la participación, el aprendizaje, las culturas, las políticas y las prácticas.

Por último y no menos importante, se identificaron las condiciones institucionales idóneas para la creación de escuelas inclusivas. La propuesta de Arguis, 1999 (citado por Lobato, 2001) refiere que estas condiciones tienen que permear en los seis sistemas que conforman a las escuelas: autoridades educativas, centros educativos, profesorado, alumnos, familias y aulas.

Capítulo 4. El docente inclusivo

Debido a que la educación inclusiva significa transformar los sistemas educativos y por ende, las escuelas y las aulas para atender a la diversidad, un elemento angular son los docentes, ya que de sus prácticas devendrá la presencia, el aprendizaje y la participación de cada alumno: “un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para todos” (Salend y Duhaney, 1999 y Low, 2007 citados por Fernández, 2013: 84). Estos profesionistas tienen en sus manos la oportunidad de cristalizar los nuevos discursos y políticas educativas en el aula. Uno de los desafíos más grandes de la inclusión es que modifiquen sus pensamientos o creencias en los que basan el proceso enseñanza-aprendizaje, sus capacidades, competencias y prácticas, mediante procesos de formación, capacitación y acompañamiento permanente.

Aunque algunos autores mencionan que la inclusión está sustentada en la evolución del perfil profesional de los docentes (Garnique, 2012), pues demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para atender a la diversidad (Fernández, 2013), sin embargo, es indispensable tener presente que la educación inclusiva se planteó como propuesta y política pública en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, sin primero formar, capacitar y asesorar a los docentes: “el desafío de la inclusión no ha supuesto ni ha ido de la mano de una revisión y reconceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes” (Valdés y Monereo, 2012: 204), ni dotar de condiciones institucionales favorables para llevarla a cabo. La inclusión no sólo es responsabilidad del profesorado, es una tarea institucional. El actuar docente está directamente relacionado con las oportunidades que la estructura educativa le ofrece.

Este capítulo describe y analiza los elementos principales que configuran el perfil del docente inclusivo. En la primera parte, se presentan algunos marcos teóricos sobre las etapas, modelos o perspectivas en relación con la atención a la

diversidad para comprender el pensamiento y el actuar del docente actualmente. En la segunda parte, se presentan algunos elementos importantes del docente incluso como son: las competencias, las capacidades, las necesidades y la formación. Este contenido servirá para analizar la experiencia de los docentes bajo estudio cuando tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión.

1. La atención a la diversidad en educación

En la literatura existen varias propuestas teóricas que explican la evolución de los modelos, las perspectivas o los enfoques de enseñanza en relación con la atención a la diversidad. De esta manera, se aprecia una genealogía sobre cómo se ha concebido la educación, de qué manera los sistemas educativos han creado sus servicios para responder a las diferencias, cómo se ha pensado al alumnado, desde qué referentes los docentes basan su pensamiento y actuar, entre otros elementos.

Por lo tanto, para comprender el objeto de estudio de esta investigación, es indispensable tener un bagaje acerca de los planteamientos sobre la atención a la diversidad, ya que como algunos autores apuntan, hoy en día existe una coexistencia de perspectivas y paradigmas en educación (Echeita, 2006; Arnaiz, 2011; López, Echeita y Marín, 2010). En la siguiente tabla se presentan las aportaciones de los autores que se revisarán a continuación.

Tabla 3. Teorías sobre la atención a la diversidad en educación

Propuesta teórica	Contenido	Autores
Genealogía de la atención educativa de grupos en situación de exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> • “Exclusión: la negación del derecho a la educación” (Parrilla, 2002) o “Exclusión” (Echeita, 2006). • “Segregación: el reconocimiento del derecho a la educación diferenciada según grupos” (Parilla, 2002) o “Segregación” (Echeita, 2006). • “Las reformas integradoras” (Parilla, 2002) o “Integración” (Echeita, 2006). • “Las reformas inclusivas” (Parilla, 2002) o “Reestructuración” (Echeita, 2006). 	Fernández, 1998 (citado por Parilla, 2002 y Echeita, 2006).
Perspectivas para atender a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Legado psicomédico: modelo médico. • La respuesta sociológica. • La aproximación curricular. • Las estrategias de mejora escolar. 	Clough y Corbett, 2000 (citados por Echeita, 2006).

	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudios críticos sobre la discapacidad. 	
Modelos de enseñanza para la atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo del déficit. • Modelo curricular. 	Arnaiz (2000 y 2011)
Perfiles docentes en relación con la atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Segregador • Integrador • Inclusivo 	López, Echeita y Martín (2010)
Perspectivas para atender a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Esencialista • Educativa o contextual 	Echeita y Simón, 2007 (citados por León, 2015).

Fuente: Construcción propia.

1.1 Genealogía de la atención educativa de los grupos en situación de exclusión social

Fernández, 1998 (citado por Parrilla, 2002 y Echeita, 2006) presenta la “*Genealogía de la atención educativa de grupos en situación de exclusión social*” para comprender cómo ha sido la atención de los grupos en situación de vulnerabilidad en los sistemas educativos a lo largo de la historia. Esta genealogía la explica a través de cuatro fases.

La primera, se denomina “*Exclusión: la negación del derecho a la educación*” (Parrilla, 2002) o “*Exclusión*” (Echeita, 2006). Se refiere a la exclusión de la escuela como hecho o de derecho. Ésta inició en las primeras décadas del siglo pasado, tiempo en el que la escuela cumplió la función social de preparar a la población urbana, burguesa, sana y con intereses en los ámbitos burocrático o militar (Fernández, 1998 en Echeita, 2006). Muchos grupos que no formaron parte de la élite fueron excluidos. Pérez, 1998 (citado por Parrilla, 2002) menciona que la única excepción a esto la encontramos en los internamientos masivos, en las denominadas “instituciones totales” para el colectivo de personas con discapacidad.

La segunda, se conoce como “*Segregación: El reconocimiento del derecho a la educación diferenciada según grupos*” (Parrilla, 2002) o “*Segregación*” (Echeita, 2006). Se caracteriza por la creación de un sistema dual de enseñanza, en el que existió un tronco general y otro diferente o especial que operaron de manera

paralela. El derecho a la educación se relacionó con las políticas de la diferencia, es decir, con estrategias dirigidas para cada grupo en situación de desigualdad. La escuela graduada, la escuela puente, las escuelas para niñas o las escuelas de educación especial, son ejemplo de estas. Las propuestas de segregación se explican a partir de:

“Su correlato en la sociedad en una serie de procesos, también de exclusión, que no se basan en otra cosa que en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura dominante como la superior y calificar cualquier desviación de la misma como rasgo de inferioridad” (Parrilla, 2002: 16).

En esta fase, la escuela fue selectiva porque segregó y excluyó a cierto tipo de personas con base en prejuicios, creando mecanismos para clasificar, etiquetar y jerarquizar a la población; las prácticas se basaron en la desigualdad y se consideró que “las personas deficientes son enfermos que hay que tratar en instituciones altamente especializadas y construidas en las afueras de las ciudades” (López, 1997 y Porras, 1998 citados por Arnaiz, 2000: 3).

Con base en los modelos explicativos de Clough y Corbett, 2000 (citados por Echeita, 2006) en esta fase predominó el *enfoque psicomédico* en la intervención educativa. En la siguiente tabla (número 4) se manifiestan las creencias y las prácticas del profesorado. En términos de Echeita y Simón, 2007 (citados por León, 2015) este actuar corresponde a la perspectiva esencialista.

Tabla 4. Ideas básicas de la perspectiva esencialista (adaptadas por Echeita y Simón, 2007)

Creencia del profesorado	Práctica
Se puede y debe identificar a los alumnos que son diferentes de la mayoría.	Se asume que es posible y deseable diferenciar claramente a aquellos alumnos que necesitan ayudas especiales de los que no las necesitan, y que por ello repercutirá positivamente, tanto en su educación como en la de aquellos que se terminan considerando como “normales”.
Sólo este pequeño grupo de alumnos requiere ayuda especial.	La educación especial tiende a organizarse en un esquema de todo o nada . Los alumnos que son considerados “especiales” tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo pueda prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda y si lo hay es mínimo.
Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o	Si un alumno tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, porque él tiene algo mal, algún déficit o limitación que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una importación del llamado

limitaciones personales.	modelo clínico o médico: cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado.
Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas.	Las ayudas especiales se concentran en escuelas especiales o clases especiales desde donde es posible ejercer una discriminación positiva , en la medida que se rentabiliza especialistas y recursos. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también especial, en términos de conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar con el mismo.

Fuente: (León, 2015; 49).

A través de este esquema se visualiza una manera particular de ver al alumno, a la escuela, al currículo y a la acción educativa. En relación con el alumno, se considera que sus dificultades de aprendizaje se deben a sus déficits, en ningún momento se cuestiona la calidad de la respuesta educativa, el alumno es el culpable de su bajo rendimiento escolar. En este sentido, el déficit es el único criterio para la toma de decisiones sobre el emplazamiento escolar y el tipo de currículum que necesita el sujeto. Asimismo, éste es un elemento que condiciona y distorsiona las expectativas del profesorado, pues como se considera al estudiante con “bajo rendimiento” le resulta muy difícil ayudarlo a superar sus dificultades. En cuanto a la escuela, esta se basa en el principio de homogeneidad y en la transmisión de contenidos. Sobre el currículum, es uno paralelo y compensatorio según el déficit. Por último, la acción educativa es “específica o prescriptiva” basada en el diagnóstico, se trata de una serie de estrategias y metodologías especiales que deben ser aplicadas por “expertos”. El conocimiento especializado en las disciplinas es la clave de la competencia de los profesores. Además, el diagnóstico diferencial es una práctica objetiva y útil. Los trastornos son diagnosticables con precisión a través de evaluaciones individuales.

La tercera, se llama “*Las reformas integradoras*” (Parilla, 2002) o “*Integración*” (Echeita, 2006). Se ha presentado a través de la comprensividad, la coeducación, la educación compensatoria y la integración escolar. Esta fase inició en los años sesenta del siglo pasado como respuesta a los movimientos de grupos de presión reclamando los derechos civiles de los colectivos en situación de marginación. Aunque fue un paso muy importante para reestructurar la atención a la diversidad en la escuela ordinaria, hoy en día se valora que la integración educativa o escolar

se hace desde un “modelo básicamente asimilacionista” (Carbonell I París, 1995 citado por Echeita, 2006: 87):

“Los que están fuera tienen que adaptarse a la nueva situación, asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que acogen... lo problemático de todos estos cambios –necesarios pero insuficientes- era que el sistema educativo no cambiaba sustancialmente, de forma que podríamos hablar de una mera integración física, de un estar, pero no de participar y ser apreciado” (Echeita, 2006: 87).

De manera similar, Parrilla, 2002 (citado por Echeita, 2006) dice que esta fase se caracteriza por el reconocimiento de la igualdad de los sujetos, pero:

“Limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y, mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas” (p. 87).

De acuerdo con los modelos de Clough y Corbett, 2000 (citados por Echeita, 2006), esta fase se nutre de los avances en los estudios sobre el currículo y la eficacia escolar, así como de las críticas procedentes de los análisis sociológicos. El quehacer docente se basa en el enfoque psicomédico, por lo tanto, no hubo un cambio significativo en sus concepciones ni prácticas. Aunque a los alumnos “distintos” se les permite el acceso a la escuela común, se consideran sus *necesidades educativas especiales* (que les son inherentes) para brindarles los apoyos específicos fuera del aula. La escuela se basa en la selección y competitividad entre estudiantes según sus capacidades y habilidades académicas y sociales. El currículum es paralelo con objetivos y actividades distintas para dos grupos de estudiantes: “los normales” y “los de integración”. Sobre este último punto, este enfoque siguió etiquetando a las personas lo que ocasionó efectos negativos en el sujeto (en su autoestima) y en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el docente frente a grupo delega su responsabilidad al docente especialista. En síntesis, esta fase:

“Centrada principalmente en los educandos con dificultades menores, la integración puede convertirse en dispositivo retórico más que en una

realidad en la práctica; puede tratarse de un cambio espacial del aula y no de un cambio pedagógico y del contenido del currículo relativo a las necesidades de aprendizaje de los niños (Opertti y Belalcázar, 2008 citados por León, 2015:23)".

La cuarta fase "*Las reformas inclusivas*" (Parilla, 2002) o "*Reestructuración*" (Echeita, 2006) es un momento crítico en el que se revisan y reestructuran las tendencias anteriores; se analizan los efectos del enfoque de la integración para dar inicio a un proceso de cambio que se visualiza muy largo y costoso porque se requieren crear procesos de transformación profunda en los sistemas educativos. Barton, 1998 (citado por Echeita, 2006) dice que la:

"Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes" (p. 88).

De acuerdo con Echeita y Simón, 2007 (citados por León, 2005) esta es la perspectiva educativa o contextual en la que el profesorado asume las siguientes creencias y prácticas descritas en la tabla 5:

Tabla 5. Ideas básicas de la perspectiva educativa o contextual (adaptadas por Echeita y Simón, 2007).

Creencias del profesorado	Práctica
Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que todos los alumnos pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado, no sólo un grupo concreto considerado especial.
Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumnado y el currículum que la escuela le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Éstas no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención educativa que se ofrece desde la escuela.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen.	Los sistemas de ayuda y apoyo deben organizarse pensando que cualquier alumno puede necesitarlos y en diferentes momentos a lo largo de su escolarización.
Los profesores deben asumir la	La educación de todos los alumnos es responsabilidad del

responsabilidad del progreso de todos los alumnos.	profesor regular del aula y no de un profesorado especial.
--	--

Fuente (León, 2015: 50).

También en esta fase existe una idea específica sobre el alumno, la escuela, el currículum y la acción educativa. Sobre el alumno, se reconoce su derecho a educarse en la escuela común. La escuela se aprecia como una comunidad de aprendizaje cuyo objetivo es que todos participen y aprendan. En cuanto al currículum, se piensa que sólo existe uno ordinario desde el que se encontrará la respuesta a las necesidades educativas individuales. Por último, la acción educativa se enmarca en un proceso de enseñanza general, el alumno siempre se encuentra en el aula ordinaria y allí recibe los apoyos que requiera. Asimismo, las dificultades educativas son el indicador que lleva al profesorado a la mejora de las condiciones de aprendizaje para todos.

A pesar de que las fases anteriores se plantean como una genealogía, es decir, como un proceso evolutivo, en la actualidad están presentes las cuatro dependiendo del contexto que se trate, en cuanto a país, estado, localidad y escuela. Aunque ahora se habla de “educación inclusiva”, en algunos lugares se excluye a los niños de las escuelas regulares (primera fase sobre la exclusión) a pesar de que legalmente tienen este derecho; se les segrega o aparta en escuelas de educación especial (segunda fase sobre segregación); se dan prácticas de integración en las que el alumno se encuentra en un medio inmodificable sin tener derecho a una igualdad de oportunidades (tercera fase sobre integración), y en algunos casos hay indicios de prácticas inclusivas (cuarta fase sobre reestructuración) como se aprecia en el estado de la cuestión de este trabajo (Davis y Hopwood, 2002). Esta coexistencia de fases se debe a las culturas, políticas, prácticas y condiciones que están presentes en las escuelas.

1.2 Perspectivas educativas para atender a la diversidad

Otra aportación que permite comprender la enseñanza en relación con la atención a la diversidad, es la de Clough y Corbett, 2000 (citados por Echeita, 2006), que aborda cinco perspectivas o enfoques.

La primera, el “*Legado psicomédico*” se caracteriza por partir y acentuar la naturaleza y el grado del déficit del sujeto para diseñar las intervenciones pedagógicas. El “modelo médico” (Echeita, 2006) ocasionó prácticas rehabilitadoras, terapéuticas o reeducativas que valoraron la diferencia desde una visión patológica. Los profesionistas siempre se cuestionaron la posibilidad de la escolarización del sujeto en una escuela “normal” vs “especial” y ofrecieron intervenciones puntuales para remediar los déficits. Los alumnos con problemáticas o necesidades especiales “son vistos como deficientes cuya dificultad es intrínseca y para nada se toma en consideración en el contexto de instrucción” (Echeita, 2006: 86), es decir, el individuo es el causante de sus limitaciones y resultados; las condiciones del aula y de la escuela no se tomaron en cuenta.

Este enfoque se caracterizó por categorizar, seleccionar, segregar y canalizar a los estudiantes en distintas modalidades educativas, con base en una evaluación psicopedagógica. Las escuelas comunes se configuraron como “burocracias profesionales poco o nada adaptables a las demandas plurales de los alumnos” (Echeita, 2006: 89); el papel del profesor fue identificar y separar a los alumnos normales de los anormales y ofrecer una educación homogeneizadora; las escuelas de educación especial y otras, recibieron una gran población de alumnos rechazados.

La segunda, denominada “*La respuesta sociológica*” cobró gran fuerza en la década de los ochenta debido al trabajo de sociólogos de la educación vinculados a la perspectiva sociocrítica como Tomlinson, 1982, Fulcher, 1989 o Barton, 1998 (citados por Echeita, 2006). Esta perspectiva se cuestiona: ¿a quién beneficia la escolarización de los alumnos con discapacidad en los centros especiales?, ¿qué función social cumple ésta?, y ¿qué factores sociales y políticos explican su existencia?. En otras palabras, comenzó a investigar y analizar la razón de ser de las escuelas segregadoras. Las respuestas a estas interrogantes permitieron identificar la influencia de la clase social, el género o la procedencia étnica para categorizar a las personas como “subnormales” y descubrir los mecanismos de

reproducción de la desventaja, es decir, permitió visualizar otras variables de exclusión en la escuela. Este marco contribuyó a resaltar que las necesidades educativas especiales son el resultado de un proceso social y que la escuela clasifica, rechaza, segrega y excluye a ciertos “tipos” de alumnos. Una limitante de esta perspectiva en sus primeras etapas, es que no proporcionó ayudas prácticas al profesorado para enfrentar su tarea cotidiana, pero sí fue un punto importante para comenzar a reflexionar las prácticas excluyentes de las escuelas.

La tercera “*La aproximación curricular*”, se desarrolló en los años setenta a partir de la revolución curricular y la nueva concepción interaccionista del desarrollo y del aprendizaje, cambiando la visión de las dificultades de aprendizaje. Sus premisas centrales son el reconocimiento de las necesidades educativas de los estudiantes y la creación de las adaptaciones curriculares para ajustar la oferta educativa. De esta manera:

“Ya no es el alumno el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un currículo prescrito, sino que es el currículo –para ello más abierto, relevante y flexible- el que debe adaptarse o diversificar en función de las necesidades de individuales de cada alumno” (Echeita, 2006: 90).

Por lo tanto, la diferencia no se valoró como algo negativo o rechazable sino como “un elemento de identidad” (Echeita, 2006: 90). Echeita (2006) usa el concepto “interacción compensatoria” para decir que este enfoque se caracterizó por un “optimismo pedagógico consustancial con la implantación de sistemas comprensivos de educación y con las políticas de integración escolar” (p. 90).

En cuanto a la dimensión organizativa, las escuelas se convirtieron en organizaciones adhocráticas, esto es:

“Con mayor flexibilidad y capacidad de innovación y adaptación a una pluralidad de necesidades educativas del alumnado y al reconocimiento de la complejidad y dificultad de una acción educativa que busca atender a la diversidad del alumnado en el contexto de una enseñanza comprensiva” (p. 90).

La escuela común intentó renovar sus maneras de enseñar, ser más flexible y responsabilizarse por más sujetos a pesar de sus diferencias. Las adaptaciones curriculares fueron el elemento más importante de estas prácticas.

La cuarta “*Las estrategias de mejora escolar*”, apareció en los años noventa cuando cobró fuerza en la investigación el cambio, las escuelas eficaces y los planes de mejora (Murillo y Muñoz, 2002; Stoll y Fink, 1999; AAVV, 2004 citados por Echeita, 2006); la preocupación sobre la mejora de la enseñanza salió de los límites del currículo para “situarse en un plano en el que las cuestiones de organización, funcionamiento y cultura de los centros adquieren, junto a las anteriores, un protagonismo singular” (Echeita, 2006: 91). Esta perspectiva indagó sobre: cuáles son las características de los buenos centros (aquellos que consiguen un mejor rendimiento de sus alumnos), cuáles son las condiciones que aseguran su funcionamiento eficaz y cómo se pueden facilitar los procesos de mejora.

En el terreno de la diversidad se pensó que si los centros asumen la escolarización de todos deben estar organizados y funcionar adecuadamente (Echeita, 2006). Enfatizar los factores organizativos resituó la atención a la diversidad en un marco más global y sistemático.

La principal aportación de esta perspectiva fue darle sentido a la educación inclusiva, ya que la atención a la diversidad no significa valorar la diferencia como algo negativo sino como algo positivo que genera enriquecimiento para todos, no sólo para los alumnos sino también para el funcionamiento de la escuela y el desarrollo de los profesionistas de la educación, e identificar las dimensiones de “culturas, políticas y prácticas” para realizar las transformaciones pertinentes.

En cuanto a la labor de los docentes, siguiendo a Schön, 1992 (citado por Echeita, 2006), este enfoque reconsidera su papel “como profesionales reflexivos, con poder y capacidad para cambiar sus prácticas a través de proyectos colaborativos” (p. 91).

La quinta “*Los estudios críticos sobre discapacidad*”, enfatiza las aportaciones que otras disciplinas ofrecen para comprender mejor la educación inclusiva y en los análisis más globales sobre la inclusión social. A partir de ésta se manifiesta que:

“Siguen siendo los sociólogos de la discapacidad como Oliver (2000) los que continúan haciendo análisis muy críticos con relación a los progresos (más bien limitados progresos), que todavía se observan en el ámbito educativo” (Echeita, 2006: 91).

Esta perspectiva analizó a la educación inclusiva desde otros ámbitos (no sólo el educativo), pues se trata de un proceso complejo en donde intervienen distintos factores, como son: los sociales, económicos y políticos. También reflexionó sobre los resultados de algunas prácticas “inclusivas”, concluyendo que han sido muy pocos los casos satisfactorios.

En relación con este marco de análisis, existe una relación dinámica entre estas cinco perspectivas y lo realista es reflexionar que todas ocupan el mismo territorio en la actualidad, haciendo énfasis en diferentes cuestiones y a la vez, disputándose para incidir en las cuestiones macro (administración educativa), meso (centro escolar) y micro (prácticas de aula) (Echeita, 2006). En otras palabras, el legado médico no ha dejado de estar presente en los programas de intervención educativa; muchas soluciones pedagógicas sólo apuntan hacia la elaboración de adaptaciones curriculares; en algunos contextos se acepta que la escuela es reproductora de categorías, clasificaciones y desigualdad social (respuesta sociológica); en otros casos, se han establecido mecanismos de mejora escolar; y en algunas experiencias se han analizado los efectos de la educación inclusiva para las personas con discapacidad (los estudios críticos sobre discapacidad). Por lo tanto, en cada escuela existen profesionistas que basan su pensamiento y sus actuaciones en uno de estos tipos de perspectivas o enfoques, por lo que en cada una puede permear una variedad de prácticas, a la vez que es difícil la toma de decisiones conjunta para crear políticas y programas específicos que respondan a las necesidades inmediatas de un plantel. La cuestión estriba en por qué ciertas perspectivas (que van en contra de otras más

progresistas) siguen vigentes hasta la fecha, por ejemplo, el legado médico contra las adaptaciones curriculares.

1.3 Modelo del déficit y curricular

Otra aportación que sirve para comprender las prácticas docentes en respuesta a la diversidad es la de Arnaiz (2000 y 2011), que se basa en dos modelos: del déficit y el curricular. Esta propuesta es similar a la de Booth y Ainscow, 2000 (citados por León, 2015) que destaca dos tendencias en Educación Especial, la primera llamada “modelo del déficit” y la segunda, “modelo cultural” o “modelo social”.

El primero, el “*Modelo del déficit*”, se presenta en las prácticas de integración educativa. Uno de sus ejes centrales es que las dificultades o problemáticas que presenta el alumno se deben a sus anomalías biológicas y a sus condiciones socioculturales (Arnaiz, 2012). Este modelo, es el mismo que Clough y Corbett (2000) y Echeita (2006) definen como “el legado psicomédico” o el “modelo médico”. Sin embargo, Arnaiz (2012) es más explícita en relación con la intervención docente. De acuerdo con esta autora, ante la creencia docente de que los bajos resultados académicos se deben a las escasas capacidades cognitivas de los alumnos, se asumen dos posturas:

“El profesor tutor/regular/de ámbito no se preocupa por buscar qué tipo de atención se le podría dar a los alumnos con dificultades en el aula regular junto al resto de sus compañeros; o piensa que esos alumnos tienen unos problemas tan específicos, que requieren una enseñanza completamente diferente a la de sus compañeros. De ahí que declinen su responsabilidad en los llamados “expertos”, puesto que se sienten incapaces de compaginar ambos tipos de enseñanza” (Arnaiz, 2000: 2).

La situación del déficit no sólo condiciona las posibilidades educativas del niño a “integrarse” sino que también condiciona las expectativas del profesor para con este. El docente no concibe la posibilidad de enseñarle a este alumnado, por lo que delega esta responsabilidad a un experto que tiene conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje. Este posicionamiento también se debe, a la dificultad

del profesor de trabajar de manera coordinada y colaborativamente con otros profesionistas.

En cuanto a las actitudes docentes destaca la sobreprotección para con los alumnos a “integrarse” y aparece el peligro de subestimar lo que estos pueden aprender y lograr. Como consecuencia, se les ofrece una enseñanza reducida “caracterizada por la falta de superación y de estímulo, e incluso por debajo de sus capacidades” (Arnaiz, 2000:2).

En cuanto al pensamiento docente, la presencia de los alumnos a “integrarse” ocasiona un impacto en los esquemas, por lo que:

“Pueden tambalearse o incluso venirse abajo, sintiéndose incapaces [cursivas añadidas] de poder dar respuestas ajustadas en el aula; o echando fuera de ellos esta responsabilidad (al considerar que muchos niños con n.e.e. de los que hay integrados deberían estar en centros específicos; o culpando a la Administración por la falta de medios [cursivas añadidas]” materiales, personales, etc.):...o manifestando la necesidad de ayuda, de una formación más específica [cursivas añadidas] tendente a buscar otras respuestas o soluciones a esta situación” (Arnaiz, 2000: 3).

De esta manera, los docentes valoran a los alumnos a “integrarse” como un problema:

“Son vistas muchas veces como un problema para el profesorado regular [cursivas añadidas] puesto que su presencia en las aulas requiere cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no saben bien cómo realizar [cursivas añadidas]” (Arnaiz, 2012: 25).

En otras palabras, para un profesor que se sitúa en el “modelo del déficit”, la presencia de ciertos alumnos les crea un conflicto, ya que se sienten incompetentes para su abordaje en el aula; los visualizan como un problema para poder ejercer sus metodologías de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo por costumbre, y se paralizan ante esta realidad ya que no saben qué hacer:

“Esta forma de trabajar resulta problemática para el profesorado ya que el alumno integrado se va convirtiendo, poco a poco, en un elemento de distorsión en el aula, [cursivas añadidas] o en alguien que está ahí pero el

profesor no sabe muy bien qué hacer con él [cursivas añadidas] (Arnaiz, 2012: 25).

Por lo tanto, en muchos casos el alumno a “integrarse” permanece segregado al resto, se le aparta físicamente en bancas o en rincones del salón, se le brinda material para “entretenerlo” o “pasar el rato”. En otros casos, como los docentes piensan que su enseñanza tiene que ser “especial” le ofrecen una paralela:

“En consecuencia el alumno integrado, o lo que es lo mismo, con necesidades educativas especiales, está en el aula ordinaria pero *su currículo es diferente [cursivas añadidas]* en muchos aspectos al de sus compañeros, y *muy difícilmente encuentra con ellos puntos de unión [cursivas añadidas]* en las actividades que realiza durante la jornada escolar” (Arnaiz, 2012: 25).

Este modelo ocasiona que el sujeto a “integrarse” asimile un ambiente escolar inmodificable y que sólo reciba una enseñanza “especial”.

Por otro lado, se sabe que la integración es una situación conflictiva para los docentes, ya que les causa un daño emocional y confusión para resolver los dilemas que trae consigo la atención a la diversidad:

“En determinados momentos esta situación puede llegar a *angustiar a los profesores [cursivas añadidas]*, quienes pueden tener mala conciencia, *sensación de fracaso [cursivas añadidas]* como docentes, o llegar a rechazar la diversidad en sus aulas, puesto que ésta se convierte en *fuentes de problemas más que en una oportunidad para buscar nuevas estrategias educativas [cursivas añadidas]*” (Arnaiz, 2012: 25).

Además, la integración significa para los docentes más carga de trabajo:

“El profesor tiene que multiplicar sus acciones porque éstas ya no van dirigidas al conjunto uniforme y diferenciado de sus alumnos, sino a dos conjuntos: el uno compuesto por aquéllos y el otro por el niño escolarizado en régimen de integración” (Salinas *et al.*, 1996a: 27).

A través de estas líneas se puede analizar que los docentes que ofrecen una enseñanza tradicional rechazan a los alumnos que presentan características diferentes al “promedio”; que sus pensamientos y acciones mantienen el status quo del sistema educativo homogeneizador y que son resistentes al cambio. Sin

embargo, la responsabilidad para la atención a la diversidad no sólo es del docente, la estructura educativa debe brindarle a éste espacios de formación, asesoría y orientación así como condiciones adecuadas para efectuar su trabajo.

El segundo, el “*Modelo curricular*” conjuga las perspectivas “la aproximación curricular” y “las estrategias de mejora escolar” de Clough y Corbett (2000) y Echeita (2006), y tiene como fin garantizar “el ejercicio de los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho” (Arnaiz, 2011: 26).

De acuerdo con Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2001), Gross (2004), Arnaiz (2005), Mitchell (2005) y Echeita (2006) (citados por Arnaiz, 2011) este modelo está edificado “sobre los principios de heterogeneidad del alumnado y ofrece una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos escolarizados” (p. 26). Uno de sus ejes centrales es que las dificultades de aprendizaje tienen un origen interactivo, es decir, resultan de la participación del sujeto en las distintas experiencias escolares. Además, acentúa que hay barreras para el aprendizaje y la participación en el sistema escolar, las culturas, políticas y prácticas pueden ser grandes obstáculos para los estudiantes. Una de sus finalidades es crear escuelas eficaces (Arnaiz, 2011): “los centros empiezan a convertirse en referentes para la atención a las necesidades específicas de los alumnos en su proceso educativo a través de las decisiones organizativas y curriculares que establecen” (Arnaiz, 2012: 26).

Siguiendo a Arnaiz (2011) en la actualidad coexisten ambos modelos en las prácticas escolares. La educación inclusiva resulta para los docentes “como una oportunidad para la mejora o como una amenaza” (p. 32).

1.4 Perfiles docentes en relación con la atención a la diversidad

Esta propuesta de López, Echeita y Martín (2010) recupera muchos elementos de las fases descritas por Fernández, 1998 (citado por Parilla, 2002 y Echeita, 2006). Ésta se centra en tres perfiles docentes en relación con la atención de la diversidad, según el enfoque pedagógico en el que los docentes basen sus pensamientos y acciones. Estos perfiles son: segregador (teoría 1), integrador

(teoría 2) o inclusivo (teoría 3). A diferencia de otros autores, esta teoría analiza los tres perfiles docentes a través de las dimensiones: diferencias individuales, respuesta educativa, e ideología y valores, con sus respectivas subdimensiones. En este sentido, también recupera las condiciones contextuales que influyen en el quehacer docente. En la tabla 6 se presenta una síntesis de este referente.

Tabla 6. Esquema de las dimensiones y sub-dimensiones relevantes para estudiar las concepciones sobre la inclusión educativa

Dimensión	Sub-dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
I Diferencias individuales	Naturaleza de las diferencias	Estática	Situacional	Interaccionista
	Procesos de enseñanza y aprendizaje	Directa	Interpretativa	Constructivista
	Modificación	No cambio	Cambio de origen intra-sujeto	Cambio de origen intersubjetivo
II Respuesta educativa	Cultura profesional	Burocrática	Seudo-colaborativa	Adhocrática
	Responsabilidad de los apoyos	Especialización, delegación	Complementariedad	Interdependencia
	Organización social del aula	Grupos homogéneos	Grupos homogéneos de menor desfase	Grupos heterogéneos
	Adaptación de los métodos y objetivos	Selectiva	Adaptación sólo de objetivos	Adaptativa
III Ideología y valores	Ideología educativa	Liberal	Igualitaria	Pluralista
	Nivel de equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso/tratamiento	Igualdad de resultados
	Valores declarados	Individualismo	Solidaridad	Justicia
	Actitud hacia la mejora escolar	Status quo	Conformismo	Optimismo/innovación

Fuente: (López, Echeita y Martín, 2010: 159).

A continuación se desglosa con más detalle cada dimensión y subdimensión de acuerdo con el perfil docente.

Perfil del docente segregador:

1. La *naturaleza de las diferencias individuales* es estática, las dificultades individuales se consideran inherentes a la persona.
2. Los *procesos de enseñanza y aprendizaje* se entienden desde la teoría directa que explica que estos tienen un origen exclusivamente individual. Los docentes se dedican a los alumnos que “sí quieren aprender”.

3. La *transformación de las dificultades de aprendizaje* es imposible. De ahí que se rebajen las expectativas y la exigencia académica para los alumnos que presentan dificultades.
4. La *cultura profesional* es individualista centrada en el enfoque burocrático. Esto quiere decir que se estandarizan los procesos educativos y se especializa la asignación de responsabilidades. En los centros educativos los profesores no pueden ver ni comprender lo que hacen sus colegas. Por lo tanto, no se comparten conocimientos ni se resuelven problemas de forma colaborativa.
5. La *responsabilidad de los apoyos* se delega a los especialistas. Predomina el principio de dependencia para con estos profesionistas.
6. La *organización social del aula* se hace en grupos homogéneos según las dificultades de los alumnos.
7. La *adaptación de los métodos y objetivos* asume una perspectiva selectiva, en la que predomina la visión de dos grupos de alumnos: los normales y los anormales. Los objetivos y contenidos son diferentes para cada grupo.
8. La *ideología educativa* es liberal, se apoya en los principios de competencia entre centros según el rendimiento académico de sus alumnos. Esto ocasiona que la escuela sea selectiva y deje de lado la equidad.
9. El nivel de equidad busca la igualdad de oportunidades según las capacidades, la motivación y el esfuerzo individual.
10. El *valor principal* es el individualismo, ya que las oportunidades que se le ofrecen al individuo dependen de su capacidad, iniciativa y esfuerzo.
11. La *actitud hacia la mejora escolar* defiende la noción de mantener el status quo. No tiene sentido la transformación de los centros porque el problema reside en los alumnos.

Perfil del docente integrador:

1. La *naturaleza de las diferencias individuales* es situacional. Los resultados del aprendizaje dependen básicamente de la situación o del ambiente que hay que modificar cuantitativamente.

2. El *proceso enseñanza-aprendizaje* se basa en la teoría interpretativa, a través de la cual se entiende que algunos elementos como la motivación son requisito del aprendizaje pero no se visualiza como una consecuencia de éste. Los profesionistas se preocupan por tratar adecuadamente los problemas de aprendizaje.
3. El *origen y la transformación de las dificultades de aprendizaje* es exclusivamente individual. Se coloca al sujeto en grupos especiales de atención, pues se piensa que sus dificultades son fijas y permanentes.
4. La *cultural profesional* es balcanizada, en la que se da una pseudo-colaboración. Se aprecia una reducida permeabilidad, permanencia en el tiempo y lucha de poder. También se delegan responsabilidades a personas que no tienen la posición del profesor.
5. La *responsabilidad de los apoyos* radica en la complementariedad de la labor del docente regular y el especialista, delimitando ámbitos de acción para cada uno.
6. La *organización social del aula* admite la separación de los alumnos por grupos homogéneos y heterogéneos, según los objetivos de la actividad y el déficit de los alumnos.
7. Sobre la *adaptación de los métodos y objetivos*, se presentan los itinerarios formativos con finalidades diferentes según las capacidades del individuo.
8. La *ideología educativa* es igualitarista, se basa en la igualdad de oportunidades. Sin embargo, limita la autonomía de los centros para elaborar proyectos educativos propios.
9. El *nivel de equidad* tiende a la igualdad de acceso y de tratamiento educativo, intentando superar la selección y categorización de estudiantes. Sin embargo, no asume el compromiso por unos resultados equitativos.
10. El *valor principal* que se reconoce es la solidaridad, lo cual genera actitudes paternalistas.
11. La *actitud hacia la mejora escolar* es conformista porque existe un compromiso de mínima exigencia hacia los alumnos vulnerables.

Perfil del docente inclusivo:

1. La *naturaleza de las diferencias individuales* es interaccionista, el aprendizaje es producto de la interacción entre el individuo y el ambiente en el que se dan apoyos específicos según las características.
2. El *proceso enseñanza-aprendizaje* se interpreta a través de la teoría constructivista.
3. La *transformación de las dificultades de aprendizaje* se logra a través de la modificación de la enseñanza.
4. La *cultura profesional* es colaborativa y asume un enfoque adhocrático. Se basa en la división flexible del trabajo. Se ofrece un apoyo moral, se orienta a solucionar problemas, a mejorar las prácticas y a la interdependencia positiva entre los profesionistas.
5. La *responsabilidad de los apoyos* es compartida por todos los docentes hacia todos los alumnos.
6. La *organización social del aula* plantea los grupos heterogéneos para fomentar el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes.
7. La *adaptación de los métodos y objetivos* asume una perspectiva adaptativa. Se parte de las características individuales para diseñar la enseñanza para todos.
8. La *ideología educativa* es pluralista. Se reconoce el derecho de todos los estudiantes para educarse en la escuela común. Intenta responder de forma equilibrada a la demanda por calidad, igualdad, variedad, eficiencia y libertad.
9. El *nivel de equidad* busca igualdad de resultados que no estén determinados por factores sociales o culturales.
10. La justicia es el *valor* que mejor encarna el ideal de una educación de calidad para todos.
11. La *actitud hacia la mejora escolar* es optimista, ya que la comunidad educativa busca nuevas respuestas para estimular la participación de todos.

La tendencia a ciertos indicadores puede referir la pertenencia a un cierto perfil docente, sin embargo, la variedad de respuestas se pueden entender como

“polaridades de un continuo, con un extremo de efecto facilitador del proceso de inclusión y otro de efecto barrera o inhibidor del mismo” (López, Echeita y Martín, 2010: 172). Aunque un docente tienda a establecerse bajo un perfil, en su actuar existe la coexistencia de perfiles. Por lo tanto, sus prácticas pueden resultar inclusivas por un lado y por otro, excluyentes. Esto depende de múltiples elementos como su preparación, su capacitación, el apoyo que recibe, las culturas y políticas de los centros, las condiciones en las que efectúa su trabajo, etc.

Esta aportación es importante porque además de presentar las nociones psicopedagógicas a través de las cuales los docentes basan sus creencias y acciones, también plantea las distintas organizaciones y culturas de las escuelas que condicionan el ejercicio o no de la práctica docente.

En síntesis, las aportaciones de Fernández, 1998 (citado por Parilla, 2002 y Echeita, 2006), Clough y Corbett, 2000 (citado por Echeita, 2006), Arnaiz (2011) y López, Echeita y Martín (2010) muestran los distintos enfoques, perspectivas o modelos en educación que se han construido para atender a los “otros” y manifiestan las cuestiones pedagógicas a las que se les ha dado más énfasis en determinados momentos históricos, como son: los aspectos médicos, las razones de la segregación, las aproximaciones curriculares, la mejora de los centros escolares, las respuestas de los docentes ante la diversidad, entre otros. Todas estas concluyen que en la actualidad existe una coexistencia de enfoques, esto depende de cómo se valora la diversidad, el quehacer de los profesionistas de la educación, y las culturas, políticas y condiciones escolares.

2. Competencias y capacidades

En las investigaciones sobre educación inclusiva se están analizando las capacidades y competencias que requieren los docentes para atender a la diversidad con éxito, ya que se trata de un enfoque pedagógico diferente al tradicional. La educación inclusiva demanda que los docentes respondan a las necesidades individuales de cada estudiante y realicen su trabajo de manera colaborativa a través de redes naturales de apoyo, pues se trata de un proceso

complejo, dinámico y sistemático que requiere de la participación de todos los actores.

Una primera aproximación a las capacidades docentes para favorecer la educación inclusiva, es la de Alegre, 2010 (citado por Fernández, 2013). Su propuesta presenta diez capacidades clave:

“Reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y la de planificar” (p. 84).

Estas enfatizan sobre todo, las capacidades estratégicas para efectuar una enseñanza para la heterogeneidad que se sintetizan en: reflexionar el proceso enseñanza-aprendizaje, identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, cambiar e innovar nuevas estrategias de intervención, modificar el currículo y conformar equipos de apoyo institucionales.

Por otro lado, Arteaga y García, 2008 (citados por Fernández, 2013) proponen cuatro competencias básicas para un nuevo modelo de profesor ante la diversidad, estas son: compromiso y actitud positiva, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje. Estas competencias parten de las competencias éticas para que el docente tenga la motivación necesaria para generar cambios.

A pesar de estas propuestas, la de Fernández (2013) es más puntual, pues presenta siete competencias globales con sus respectivos elementos que las caracterizan, estas son: pedagógico-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y sociales. La siguiente tabla recupera esta propuesta:

Tabla 7. Matriz de competencias del docente de educación secundaria en relación con la inclusión educativa

Competencia para	Elementos
Pedagógico-didácticas	<p>Fijar metas, planificar y evaluar a corto, mediano y largo plazo. Establece prioridades. Organiza recursos en función de resultados. Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias. Establece prioridades con los objetivos a evaluar. Tiene capacidad para instrumentar cambios. Posee espíritu dinámico e innovador. Manifiesta interés por actividades. Planifica proyectos innovadores. Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. Acomoda la enseñanza y adecua los materiales. Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica. Refuerza las competencias difíciles de lograr. Utiliza estrategias novedosas (creatividad). Ofrece un enfoque disciplinar y globalizador. Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje. Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos. Induce la expresión de puntos de vista personales. Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo.</p>
De liderazgo	<p>Posee habilidades interpersonales. Sabe liderar. Toma decisiones oportunas. Crea un clima de confianza y comunicación. Maneja conflictos. Actúa de nexo entre las diferentes necesidades del centro educativo. Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p>
De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo	<p>Discute sobre el logro de objetivos. Evalúa las relaciones de trabajo. Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo. Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz. Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias. etc.</p>
De investigación	<p>Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación. Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación. Pone en práctica el proceso de investigación-acción. Aplica las modalidades de investigación. Usa documentos bibliográficos. Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje.</p>
Interactivas	<p>Empatía con el alumno. Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.</p>

Éticas	<p><i>Valores</i> Es amigo de los alumnos. Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno. Se preocupa y motiva a los niños. Flexible con los alumnos. Orienta a los niños. Conoce las características del niño y sus dificultades, aspiraciones, su entorno social, económico, sus condiciones de vida. Es coherente y fiel con sus principios y valores.</p> <p><i>Actitudes</i> Puntual y responsable. Respeto reglas y normas. Asume compromisos y tareas. Es honesto, ético. Posee virtudes. Es modelo.</p>
Competencias sociales	<p>Establece una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación. Distingue las situaciones que requieren colaboración. Informa sobre la evolución del alumnado. Colabora con los otros agentes educativos.</p>

Fuente: (Fernández, 2013: 90).

Estas competencias presentan la configuración de un nuevo perfil docente para atender a la diversidad con éxito. Se vislumbra la necesidad de contar con un profesionalista de la educación que sea reflexivo, ético, investigador, innovador, creativo, líder, flexible, dinámico, crítico y colaborador, entre otros elementos.

3. Apoyos para transformar el quehacer docente

Aunque se reconoce y responsabiliza al docente como el elemento clave para el éxito de la inclusión, es importante conocer su experiencia cuando se enfrenta a la atención a la diversidad, para ofrecerle procesos de formación, capacitación y asesoramiento continuo y permanente que lo ayuden a transformar su quehacer.

El ejercicio de la educación inclusiva debe entenderse como un proceso sistemático, dinámico y complejo que requiere de un enorme trabajo pedagógico para transformar las prácticas de todos los actores que intervienen, en este caso las de los docentes. A la administración o autoridades educativas, les corresponde definir y ejecutar políticas que apoyen los procesos de transformación docente, y crear los medios y las condiciones necesarias para facilitar la pedagogía inclusiva. Los sistemas de apoyo al docente tienen que ser internos y externos al centro educativo:

“La implicación más importante en la práctica es la implantación de sistemas adecuados de apoyo externo (y la expansión y reorganización de los existentes), que operan en varias escuelas, y la organización de equipos de apoyo al aprendizaje en cada centro escolar que respalden a los educadores que precisen directrices sobre la enseñanza a pupilos con necesidades educativas especiales” (Avramidis y Norwich, 2004: 39).

Las prácticas docentes podrán ser inclusivas si tienen el apoyo y el respaldo de un equipo interdisciplinario, se entiende como una “buena práctica”:

“Una actuación situada en la realidad de un centro que se orienta, con el máximo compromiso de la comunidad, a promover la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos más vulnerables” (Echeita, 2009 citado por Durán y Giné, 2012: 167).

Los docentes no pueden resolver las nuevas situaciones y problemáticas por sí solos. La prácticas inclusivas no sólo son responsabilidad del docente, es una tarea institucional que requerirá de diferentes condiciones, recursos humanos, materiales didácticos y organizativos para hacerlas posible.

3.1 Formación docente

Un aspecto nodal de la educación inclusiva es la formación de los profesionales de la educación, pues al ser un nuevo enfoque pedagógico con una filosofía, valores, principios y fundamentos específicos, es indispensable replantear los perfiles y las prácticas de los actores que cristalizan las políticas en el aula. La formación docente es un factor clave para el éxito o fracaso de la inclusión (Arnaiz, 2007; Durán y Giné, 2012; León, 2015).

Según Ballenilla, 1999 (citado por León, 2015) al hablar de la formación docente hay que considerar dos cuestiones. La primera, es abordar qué modelo de profesor se necesita en la escuela de hoy y la segunda, a qué modelo de enseñanza responde éste. Tomando como referencia esta lógica, se aborda la formación de los docentes inclusivos.

Los planteamientos generales de la educación inclusiva señalan que se requiere de profesionistas que no segreguen o excluyan a los alumnos, que estén abiertos a la diversidad, que no sólo les den la bienvenida a los “otros” que antes estaban fuera de la escuela común, sino que en realidad los acepten, que estén comprometidos y asuman el reto de educarlos. Por lo tanto, es indispensable evolucionar de los planteamientos segregadores e integradores, a los inclusivos, para responder a contextos pedagógicos complejos en los que la diversidad o heterogeneidad está presente y se interrelaciona.

Al nuevo docente se le solicitan ciertos conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, nuevas competencias como: atender a lo común (general) y a lo específico (individual) a la vez; identificar y contrarrestar las barreras para el aprendizaje y la participación que están inmersas en el entorno; ofrecer una enseñanza multinivel y multigrado en el aula; trabajar colaborativamente; reflexionar sobre su práctica diaria (tanto a nivel individual como en equipo); adquirir nuevas teorías sobre el proceso enseñanza-aprendizaje; ser críticos ante las realidades pedagógicas, entre otros (Arnaiz, 2003 citado por Durán y Giné, 2012). Sin embargo, el docente por sí solo no logrará transitar de un enfoque psicomédico o psicopedagógico a uno inclusivo, para esto requiere del apoyo de las autoridades educativas para tener oportunidades de formación, capacitación y asesoramiento, variadas y continuas, y condiciones adecuadas para desempeñar su labor:

“El profesorado no será el único protagonista, sino que también se otorga importancia al entorno en que trabaja. Para cambiar la educación... es necesario cambiar al profesorado (con formación, por ejemplo), pero también el cambio en los contextos donde el profesorado trabaja: las escuelas, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc.” (León, 2015: 85).

El ejercicio de la educación inclusiva no sólo conlleva reconocer las necesidades y las barreras a las que se enfrentan los educandos, sino también las de los docentes (León, 2015):

“La ausencia de una política de acogida a los nuevos miembros de un equipo docente, la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad

o aislamiento o la falta de incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o barreras que condicionan negativamente el trabajo docente” (Echeita, 2006: 118).

Algunas necesidades docentes para la inclusión son las de formación y acompañamiento antes, durante y después de la práctica, ya que la presencia de la diversidad les ocasiona una ruptura en sus esquemas tradicionales, quedando desorientados ante esta realidad. La formación inicial y continua son algunos de los elementos clave para transformar la enseñanza:

“Todo esto implica el abandono de una formación técnica y focalizada función de cada deficiencia y supone la implementación de una formación que dote al profesorado tutor de estrategias y procedimientos que le permitan mejorar los procesos de aprendizaje desde el aula ordinaria, contribuyendo a la consecución de prácticas inclusivas para todo el alumnado” (Lledó y Arnaiz, 2010: 98).

La formación docente para la inclusión tiene como propósito guiar al docente para comprometerse por la educación de todos, cambiar del modelo del déficit al curricular, ser un profesionalista reflexivo, ser crítico de los factores de inclusión/exclusión que hay en la escuela, trabajar colaborativamente y valorar las dificultades de aprendizaje de los alumnos como oportunidades para mejorar la práctica.

Al hablar de la formación docente para la inclusión es imposible pensar en un único perfil docente, ya que la inclusión es un proceso sistemático que cobra formas únicas dependiendo del contexto y de los sujetos:

“El cambio de paradigma no es uno por otro de forma lineal, vamos a un paradigma múltiple y plural de la inclusión, porque es de carácter eminentemente social. No hay una sola fórmula de la inclusión, porque la inclusión, para que lo sea, ha de ser interactiva con el entorno. Y el entorno es múltiple y variado. Si, además, las discapacidades son diferentes, las formas de inclusión serán también diferentes. Por eso, *la Profesionalización Docente para la inclusión es heterogénea, no esperemos un solo perfil profesional para ello* [cursivas añadidas]” (Guajardo, 2010 citado por León, 2015:69).

La investigación en educación tiene que esclarecer qué perfiles docentes se requieren para poder incluir a la diversidad desde un planteamiento interdisciplinario.

Por otro lado, la formación docente para la inclusión no sólo tiene que pensarse como una propuesta dirigida a un sujeto en específico, tiene que valorarse como un elemento de transformación cultural de los sistemas educativos:

“La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional)... No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro” (Durán y Giné, 2012: 157).

La formación aislada no generará cambios significativos en la cultura, en las políticas y en las prácticas. Ésta tiene que responder a un proyecto y a un programa consensuado que tenga toda la fundamentación pedagógica posible, tiene que ser sistemática y estar dirigida a todos los profesionistas de la educación.

Como posibles contenidos para la formación docente, a través de la literatura se conoce que la primera situación que los docentes tienen que vencer son sus miedos, angustias, estrés e inseguridad que le ocasiona la presencia de la diversidad en sus aulas (Avramidis y Norwich, 2004: 39). Por eso, la formación tiene que brindarle al docente la seguridad y la confianza perdida, ganas de arriesgarse, de realizar su quehacer de manera diferente y de revalorar que atender a la diversidad es una oportunidad para crecer profesionalmente. Como posibles criterios para la formación del docente, Durán y Giné (2012) proponen los siguientes:

“1) Pedagogía de la complejidad; 2) Perspectivas constructivistas; 3) Desarrollo integrado; 4) Enseñanza adaptativa; 5) Adaptaciones

curriculares; 6) Red de apoyos y colaboraciones; 7) Escuelas como centros de la mejora; y, 8) Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación” (p. 158).

Si no existen estos procesos de formación, capacitación y acompañamiento, se dañará el autoconcepto y la autoestima del profesorado, elementos indispensables para la toma de decisiones y actuaciones pedagógicas:

“No sentirse formado o con suficiente experiencia para intervenir y dar una respuesta adecuada... puede producir en los docentes un sentimiento de incapacidad que bloquee cualquier posibilidad de cambio y produzca una reacción de defensa e inmovilismo” (Pérez, Reyes y Juandó, 2001 y Gallego, 2002 citados por Echeita, 2006: 131).

De esta manera, los docentes valorarán la educación inclusiva como una meta o un ideal lejano, relegarán su quehacer a otros y tendrán expectativas negativas hacia los alumnos que más requieren apoyo:

“Si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención; cosa que acabará comportando fracaso y confirmación de la expectativa” (Marchesi, 2001 citado por Durán y Giné, 2012: 158).

Parilla y Daniels, 1998 (citados por Echeita, 2006) refieren que cuando los docentes enfrentan el reto desde la soledad y el aislamiento profesional tienden a seguir el siguiente patrón de respuesta:

“Encuentra dificultades para solucionar los problemas por sí mismo; siente que le falta apoyo y ayuda; ante esta situación opta por abandonar la resolución del problema; se refugia en la adopción de métodos “seguros” y abandona la innovación y la búsqueda creativa de soluciones y métodos de enseñanza; la vida del aula deja de responder a la diversidad; y, los alumnos que habían suscitado su preocupación terminan siendo excluidos, abierta o veladamente, de la clase” (p. 132)

En cuanto a las *estrategias de formación docente*, se dice que la formación centrada en la escuela como totalidad es muy válida y es una de las mejores, sobre todo al inicio del ejercicio de la inclusión “para modificar las actitudes y

prácticas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo compartido inclusivo” (Blanco, 2005: 177).

Casado y Lezcano (2012) proponen las siguientes estrategias para la formación del docente inclusivo: partir de las necesidades de los docentes; considerar sus competencias y experiencias en la atención a la diversidad para diseñar los contenidos y las actividades de formación; compaginar la teoría con la práctica; ofrecer una formación orientada a la práctica que además de considerar conocimientos tome en cuenta las actitudes necesarias para que los docentes enfrenten los dilemas de la inclusión; apoyar a los maestros estableciendo centros de recursos cercanos a la escuela para que externen sus dudas, compartan información y experiencias, participen en eventos de desarrollo profesional y accedan a materiales didácticos; apoyar a los docentes con materiales curriculares que los orienten en su quehacer; incluir oportunidades de reflexión en todas las fases de la formación (una fase de trabajo en grupo guiado, una fase de aplicación en el aula y una fase de retroalimentación); promover la autoformación por medio de redes entre los maestros y las escuelas.

4. A modo de cierre

Este capítulo permitió identificar y analizar los elementos principales que caracterizan a la nueva figura del docente inclusivo, estos son: pensamiento, capacidades, competencias, prácticas y formación.

En cuanto a las capacidades y competencias profesionales se identifica que los docentes tienen que transformarlas para atender a la diversidad. Con base en la aportación de Fernández (2013), se rescatan las siguientes competencias vitales del docente inclusivo:

Tabla 8. Competencias principales del docente inclusivo

Competencia	Indicadores
Ética	Reconocer, valorar y aceptar a la diversidad. Estar consciente del impacto de la labor docente para la vida futura de los estudiantes. Mostrar empatía ante las emociones y necesidades de los otros.

	Responsabilizarse en los logros de cada estudiante.
Pedagógica	<p>Apoyar a todo el alumnado durante el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Valorar las fortalezas y debilidades de cada estudiante.</p> <p>Identificar las necesidades específicas de cada alumnado.</p> <p>Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de cada alumnado.</p> <p>Ofrecer una enseñanza general e individualizada.</p> <p>Planificar, desarrollar y evaluar las adaptaciones curriculares.</p> <p>Ofrecer una enseñanza multinivel y multigrado en el aula.</p> <p>Fomentar el aprendizaje entre pares y el autoaprendizaje.</p> <p>Ofrecer una variedad de recursos didácticos que responda a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.</p> <p>Adaptar materiales didácticos.</p> <p>Generar una evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Mantener una actitud reflexiva y crítica de la práctica.</p>
Colaborativa	<p>Colaborar y cooperar con los agentes educativos al interior y exterior de la escuela.</p> <p>Valorar la colaboración como una práctica enriquecedora y no como una estrategia de control o de evaluación.</p> <p>Apertura para recibir sugerencias y recomendaciones para mejorar la práctica.</p> <p>Crear redes de apoyo al interior y exterior de la escuela.</p>
Comunicativa	<p>Buenas pautas de comunicación, diálogo y escucha.</p> <p>Externar dificultades.</p> <p>Solicitar y ofrecer ayuda.</p> <p>Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la diversidad humana, y las necesidades y los apoyos para cada estudiante.</p>
Formativa	<p>Asumir la responsabilidad de la formación inicial y continua.</p> <p>Tener curiosidad e iniciativa para indagar dificultades de la práctica, a través de una variedad de medios.</p> <p>Resolver dudas e incertidumbres por medio de la investigación.</p>

Fuente: Autoría propia.

Por otro lado, de las prácticas pedagógicas se concluye que los docentes basan sus pensamientos y actuaciones de acuerdo con algún modelo de enseñanza. En este caso, resaltan tres: el del déficit, médico o psicomédico, el integrador y el inclusivo. Mismos que se relacionan con la tipología docente

Por último y no menos importante, sobre la formación docente, se concluye que ésta es necesaria para transformar el quehacer de los docentes, debe asumir la variedad de perfiles docentes según los contextos escolares y debe ser un elemento de transformación cultural para las escuelas y los sistemas educativos.

Capítulo 5. Metodología

1. Preguntas de investigación

Pregunta general: ¿Cómo son las experiencias de los docentes de preescolar cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión?

Preguntas específicas:

1. ¿Qué entienden los docentes por educación inclusiva?
2. ¿Cuáles son los supuestos acerca de la diversidad que tienen los docentes?
3. ¿Qué prácticas y competencias desarrollan los docentes cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión?
4. ¿En qué condiciones institucionales los docentes desarrollan sus experiencias?
5. ¿Qué aprenden los docentes cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión?
6. ¿Qué necesidades y/o solicitudes tienen los docentes cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión?

2. Objetivos de investigación

Objetivo general: Comprender las experiencias de los docentes de preescolar cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión.

Objetivos específicos:

1. Conocer los significados que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva.
2. Analizar los supuestos acerca de la diversidad que tienen los docentes.
3. Identificar las prácticas y las competencias que los docentes desarrollan cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión.
4. Analizar las condiciones institucionales en las que los docentes desarrollan sus experiencias.
5. Comprender los aprendizajes de las experiencias de los docentes cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión.

6. Conocer las necesidades y solicitudes que tienen los docentes cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión.

3. Metodología cualitativa

La presente investigación es cualitativa. Según Stake, 1995 (citado por Rodríguez, Gil y García, 1999: 34) el objetivo de este tipo de investigación es “la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad”. De acuerdo con los militantes del enfoque cualitativo, la concepción de la realidad social se basa en el *subjetivismo*, por lo tanto, lo que interesa es la *interpretación*. Esta concepción conduce a la metodología cualitativa que se mueve en una ciencia idiográfica, cuyo énfasis está en lo particular e individual (Bisquerra, 1989: 56).

Este estudio utiliza la metodología cualitativa porque se desarrolla “desde dentro”, da preponderancia a lo que piensa, siente, dice y experimenta cada persona en su contexto inmediato. Esta metodología permitió responder al objetivo general de este estudio, que es comprender la experiencia de los docentes de preescolar cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión.

De acuerdo con Stake, 1995 (citado por Rodríguez, Gil y García, 1999), la investigación cualitativa tiene un carácter:

1. *Holístico* (sistemático, amplio, integrado): es contextualizada, abarca el fenómeno en su conjunto como un todo, intenta comprender su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
2. *Empírico*: está orientada al campo, estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede.
3. *Interpretativo*: interpreta los fenómenos según los significados que tienen para las personas. La mayor parte de los análisis se realizan con palabras.
4. *Empático*: acude a los actores intencionalmente, busca su marco de referencia.

Con base en lo anterior, este estudio cumple con las características generales de la investigación cualitativa porque:

1. Ofrece una visión contextualizada de la experiencia de los docentes bajo estudio. Describe a profundidad los factores o elementos que se entrelazan en sus experiencias.
2. Se realizó en el contexto natural en el que surgieron las experiencias docentes.
3. Interpreta las experiencias según las anécdotas e historias de cada participante.
4. Contactó y se vinculó con los docentes; la investigadora se puso en el lugar del otro, prestó atención a las expresiones del otro y dejó a un lado sus creencias, perspectivas y predisposiciones personales.

Por otro lado, este estudio también tomó en cuenta los elementos básicos de la investigación cualitativa que describe Bisquerra (1989):

1. El investigador es el instrumento de medida, ya que todos los datos son filtrados por su criterio.
2. Permite realizar estudios intensivos a pequeña escala. Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos.
3. No suele probar teorías o hipótesis, más bien tiende a generarlas.
4. Su naturaleza es flexible, evolucionaria y recursiva.

Cabe señalar que en la literatura se reconocen algunas limitaciones de la investigación cualitativa que vale la pena tener presentes para la lectura de este estudio:

“a) es subjetiva; b) contiene una sobrecarga de los valores del investigador; c) no se puede replicar; d) tiene poca fiabilidad; e) tiene poca validez externa; f) las conclusiones no son generalizables; g) adolece de exactitud y precisión; h) es poco rigurosa y asistemática” (Bisquerra, 1989: 259).

3.1 Estudio de caso

Esta investigación se diseñó bajo el estudio de caso, pues como afirma Yin, 1994 (citado por Simons, 2011):

”Los estudios de caso serán probablemente “la estrategia preferida cuando se planteen preguntas de “cómo” y “por qué”, cuando el investigador tenga poco control sobre los sucesos, y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real” (p. 50).

Se eligió el estudio de caso colectivo con la intención de estudiar la particularidad y la complejidad de la experiencia de seis docentes de preescolar, ubicados en la Ciudad de México y en el Estado de México en escuelas distintas, que tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión en el ciclo escolar 2015-2016. Como señala Stake (1999) de los estudios de caso se espera la “comprensión mediante la experiencia” (p. 46). Para entender esta forma de indagación se hizo una revisión bibliográfica acerca de su significado y sus características principales.

Las primeras definiciones, refieren que el estudio de caso es una técnica de recogida de datos (Bisquerra, 1989), un examen de un caso en acción (McDonald y Walker, 1977 citado por Rodríguez, Gil y García, 1999), una estrategia de diseño de investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999), un método (Stenhouse, 1990 citado por Rodríguez, Gil y García, 1999) o un enfoque (Simons, 2011). Las segundas, aluden a que es un “proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno” (Simons, 2011: 39) o “una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un fenómeno o una unidad social” (Merriam, 1988 citado por Simons, 2011:41).

Esta investigación asume que el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999). De manera similar, Simons (2011) dice que el estudio de caso es “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real” (p. 42). En otras palabras, éste permite estudiar lo singular, lo particular y lo exclusivo de una situación o un fenómeno en su contexto inmediato para entender su naturaleza y generar conocimientos o informar. Su objetivo es “ofrecer una exposición profusa de un escenario singular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos sobre un tema determinado” (Simons, 2011: 47).

El estudio de caso se caracteriza por:

1. Es particularista porque se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto (Rodríguez, Gil y García, 1999).
2. Se basa en el razonamiento inductivo. Los conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos (Rodríguez, Gil y García, 1999).
3. Valora las múltiples perspectivas de los interesados (Simons, 2011).
4. Muestra sensibilidad a los contextos y al momento (Simons, 2011).
5. Su producto final contiene una rica descripción del objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Simons (2011) destaca las siguientes virtudes de los estudios de caso:

1. Permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los casos, e interpretarlos en sus contextos socioculturales.
2. Puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave. Puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas.
3. Es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio de un fenómeno.
4. Es flexible, no depende del tiempo ni está limitado por el método.

Walker, 1986 (citado por Simons, 2011) manifiesta que la limitación del estudio de caso es su esencia conservadora, pues queda encerrado en el tiempo.

Por otro lado, Stake (1999) plantea que existen tres tipos de estudios de caso.

El primero, es el estudio de caso *intrínseco*. En este estudio, el caso viene dado, es decir, está preseleccionado. No se elige el caso porque sea representativo de otros o porque ilustre un determinado fenómeno o problema. El caso en sí mismo es de interés, se necesita aprender de ese caso particular.

El segundo, es el estudio de caso *instrumental*. En éste, el caso es un instrumento que permite estudiar un tema o una pregunta de investigación. El caso se elige para comprender el objeto de estudio.

El tercero es el estudio de caso *colectivo*. Se centra en el estudio intensivo de varios casos para hacer una interpretación colectiva de un tema o una pregunta de investigación. Cada caso es un instrumento para aprender.

3.1.1 Definición y selección del caso

De acuerdo con Simons (2011) una manera de escoger la unidad de análisis o el caso, es definir y delimitar el problema de investigación. A través de esto, se podrá identificar qué caso responde las preguntas de investigación. En este paso, propone que el investigador se pregunte: ¿qué constituye el “sistema delimitado”? Asimismo, apunta a que al escoger el caso es importante tener en cuenta varios factores como: el tipo de estudio, donde está ubicado, qué es lo que va generar mayor comprensión, la disposición de las instituciones y las personas, la oportunidad, los costes de desplazamiento y el tiempo.

Según Stake (1999) “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p. 16); es “un sistema acotado” que tiene una condición de objeto más que de proceso. El primer criterio para la selección del caso es la *oportunidad para aprender*, es decir, se debe(n) elegir el/los caso(s) que lleve(n) a la comprensión del objeto de investigación. Otros criterios a tomar en cuenta para su selección son:

- a) “Se tenga fácil acceso al mismo;
- b) Exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación;
- c) Se pueda establecer una buena relación con los informantes;
- d) El investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario;
- e) Se asegure la calidad y credibilidad del estudio” (Stake, 1995 citado por Rodríguez, Gil y García, 1999: 99).

Otros criterios complementarios son la *variedad*, que es la selección entre toda la gama de posibilidad en las que el fenómeno se manifiesta y el *equilibrio*, la elección de casos que compensen las características de unos y otros.

Tomando como base estas premisas, la presente investigación es un *estudio de caso colectivo*, ya que su objetivo general es comprender las experiencias de los docentes de preescolar cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión. En este sentido, el estudio de caso se selecciona por razones instrumentales, es colectivo porque analiza varios casos (lo único de cada uno y lo común de todos).

Los casos o las unidades de análisis son seis docentes de preescolar que están ubicados en escuelas y zonas geográficas diferentes en la Ciudad de México y el Estado de México. Los criterios para la elección de los participantes son:

1. Ser un docente de preescolar que tenga como alumno a un menor con ceguera o baja visión, en la Ciudad de México o en el Estado de México y durante el ciclo escolar 2015-2016.
2. Ser un docente de preescolar que tenga el apoyo externo de “inclusión educativa” del Centro Ilumina, Ceguera o Baja Visión, o del Centro de Atención Múltiple No. 25.

En esta investigación se estudió a los docentes porque “son los protagonistas clave de las transacciones que se producen en el aula, del desarrollo de políticas y de su puesta en práctica” (Simons, 2011: 106). En esta investigación, los docentes bajo estudio, son los protagonistas para implementar las políticas de inclusión en las aulas. Se estudia su experiencia, pues “las personas interpretan, subvierten y adaptan las políticas a sus propios escenarios, a sus necesidades y a su experiencia” (Simons, 2011: 106).

Para el diseño del estudio de caso, se usaron temas como estructura conceptual: “los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas” (Stake, 1999: 26). En el estudio instrumental de casos, el tema es dominante, se empieza y se termina con los temas. En este estudio, los temas surgieron de las preguntas de investigación.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada. El propósito de ésta es recoger información de cada participante sobre un determinado objeto de estudio a partir de la interpretación de la realidad. Existen distintos tipos de entrevistas, sin embargo, en esta investigación se usó la entrevista semi-estructurada que se caracteriza por desarrollarse a partir de un guión aplicado de forma flexible.

Cabe señalar que al inicio del estudio de campo, también se tuvo la intención de usar la técnica de observación no participante, sin embargo, esto no fue posible, ya que el acceso a las escuelas fue muy restringido. Sólo se permitió el acceso a la investigadora cuando los centros externos (Ilumina, Ceguera y Baja Visión, y el CAM No. 25) visitaron las escuelas para dar seguimiento a la inclusión de los menores con ceguera o baja visión. Estas visitas no fueron sistemáticas, ya que se agendaron esporádicamente, en unos casos se negaron y tenían una duración de una o dos horas, lo cual limitó la viabilidad de hacer una observación a profundidad.

En la siguiente tabla se sintetiza la selección metodológica para esta investigación.

Tabla 9. Metodología de la presente investigación

Metodología	
Estrategia metodológica	Estudio de caso
Técnicas	Entrevista semi-estructurada
Unidad de análisis de las entrevistas	6 docentes de preescolar que tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión en el ciclo escolar 2015-2016.

Fuente: Construcción propia.

Las etapas metodológicas que se siguieron fueron:

Primera etapa: Contacto con los informantes externos a las escuelas (Centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión, y Centro de Atención Múltiple No. 25) para identificar las escuelas y los docentes de preescolar que tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión.

Segunda etapa: Contacto con las escuelas y por consiguiente, con los docentes bajo estudio para la aplicación de las entrevistas.

Tercera etapa: Determinación de las unidades de análisis. Los temas se definieron por medio de las preguntas de investigación y la revisión de la literatura.

Cuarta etapa: Elaboración del guión de la entrevista semi-estructurada.

Quinta etapa: Estudio exploratorio. Primera aplicación de la entrevista semi-estructurada.

Sexta etapa: Interpretación de los datos de la primera aplicación de la entrevista semi-estructurada.

Séptima etapa: Reformulación del guión de la entrevista semi-estructurada.

Octava etapa: Aplicación de la entrevista semi-estructurada al resto de los participantes.

A continuación se describen los elementos esenciales del estudio de caso de esta investigación.

3.1.2 Instituciones que facilitaron el contacto y el acceso a las escuelas

La localización de las docentes de preescolar bajo estudio se logró gracias al apoyo del Centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión, el Centro de Atención Múltiple No. 25 (INNCI) y de una madre de familia. Esto fue posible gracias a la experiencia laboral de la investigadora en ambas instituciones y por el vínculo profesional con la madre de la menor con ceguera.

Seguidamente, se explican las características de cada institución.

Ilumina, Ceguera y Baja Visión⁷. Es un centro que fue creado por el Patronato de la Fundación Villar Lledías, I.A.P., en 2007. Esta Fundación se fundó en 1963, es una entidad con personalidad jurídica y patrimonio propio, sin afiliación política o religiosa, y sin propósito de lucro que, con bienes de propiedad particular, ejecuta

⁷ Información obtenida del portal de internet oficial del centro, recuperado de <http://sitiowebilumina.azurewebsites.net/programas/> el 29 de octubre de 2018.

actos de asistencia. El Centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión, se localiza en la calle Roldán No. 13, Pueblo Axotla, Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

Desde sus inicios, se dedica a la atención y educación de niños con ceguera o baja visión que viven en la Ciudad de México y en el Estado de México. También difunde el uso y capacitación de la tecnología adaptada para este sector. Su misión es “mejorar el desarrollo, educación e independencia de las personas con discapacidad visual para contribuir a su inclusión social”.

Su modelo de intervención es integral, ya que atiende a los niños desde los 45 días de nacidos y a sus familias, apoya la inclusión educativa y capacita en el uso de la tecnología especializada. Éste consta de tres programas:

1. *Desarrollo del Niño y la Niña con Discapacidad Visual.* Ofrece los servicios de: atención temprana, grupos de desarrollo, orientación y movilidad, regularización de Braille, herramientas para las matemáticas y estimulación visual.
2. *Acompañamiento a la inclusión educativa.* Tiene como servicios: sensibilización y capacitación, visitas de acompañamiento y adaptación de materiales escolares en formatos accesibles.
3. *Tecnologías de la Información.* Sus servicios son: clases y cursos de computación presenciales y a distancia para niños, jóvenes y adultos con ceguera o baja visión, podcast y diagnóstico de accesibilidad web.

Los usuarios de Ilumina asisten a las escuelas regulares públicas o privadas por las mañanas, en los niveles de preescolar, primaria o secundaria según el caso. Y acuden al centro, uno o dos días a la semana en un horario vespertino de 3:00pm a 6:00pm para recibir habilitación o rehabilitación de acuerdo con sus características y necesidades. De esta manera, forman parte del sistema educativo regular y a la vez, reciben atención especial individualizada.

Esta institución, a través de su programa “*Acompañamiento a la inclusión educativa*” permitió el contacto y el acceso a los preescolares públicos y privados de la Ciudad de México y del Estado de México en los que se encontraban

menores con ceguera o baja visión inscritos en el ciclo escolar 2015-2016. Esto fue posible porque tienen identificadas las escuelas a las que acuden sus usuarios y porque tienen los permisos por parte de las autoridades educativas para acceder a las instalaciones de los planteles escolares.

El programa “*Acompañamiento a la inclusión educativa*” tiene como objetivo general: “capacitar, orientar e involucrar a la comunidad educativa y a los familiares de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual en el proceso de inclusión educativa”. Tiene tres servicios principales. El primero, “*sensibilización y capacitación*” tiene como objetivo:

“Dar información y formación sobre temas relacionados con la discapacidad visual, a fin de sensibilizar a las personas que atienden al niño en proceso de inclusión educativa, y lograr que se sientan capaces y motivados a participar activamente en dicho proceso”.

Este servicio se dirige a los docentes de las escuelas regulares. Algunas temáticas que abordan en dicha sensibilización y capacitación son: estrategias educativas para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, sistema Braille, adaptación de materiales educativos y herramientas para el aprendizaje de las matemáticas.

El segundo, “*visitas de acompañamiento a la inclusión educativa*” tiene como objetivo: “dar seguimiento al proceso de inclusión educativa”. Las visitas a las escuelas se realizan de manera mensual, bimestral o semestralmente y su propósito es:

“Emitir recomendaciones al docente titular, fundamentado en la observación del estudiante en el contexto escolar, sobre cómo facilitar que el estudiante con discapacidad visual se apropie de los contenidos educativos propios de su grado académico, así como lograr el interés e involucramiento de la comunidad educativa”.

El tercero, “*adaptación de materiales escolares en formatos accesibles*” tiene como objetivo poner a disposición los instrumentos, los materiales y las herramientas especiales que requiere cada usuario. Algunas acciones que se

llevan a cabo son: asesorar a los padres para que hagan las adecuaciones pertinentes de los materiales escolares y entregar materiales en forma de donación o préstamo.

Por lo regular, el programa “Acompañamiento a la inclusión educativa” tiene asignadas a tres profesoras (con formación en psicología, pedagogía o educación especial en el área de la discapacidad visual), quienes acuden de manera itinerante a las escuelas y adaptan materiales. En promedio, fomentan la inclusión educativa de 30 niños y adolescentes con ceguera o baja visión ubicados en la Ciudad de México y en el Estado de México.

Centro de Atención Múltiple No. 25. Oficialmente se creó en 1952 gracias al apoyo del Presidente de México Miguel Alemán Valdés, la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), y la Lotería Nacional. Originalmente se llamó Instituto para la Rehabilitación de los Ciegos (INNCI). Sus instalaciones se ubican en la calle Viena No. 21 Col. Del Carmen, Coyoacán, Ciudad de México.

Desde el comienzo, atendió a niños con ceguera o baja visión desde el nacimiento hasta los 16 años. El INNCI surgió con el objetivo de “brindar protección a los ciegos, impartir educación básica y complementaria e investigar, estudiar y aplicar métodos y procedimientos en favor de los ciegos” (SEP, 2010: 38). Sus primeros beneficiarios provinieron de la Escuela Nacional para Ciegos (fundada en 1870 por el Presidente Benito Juárez).

Desde un inicio, quedó bajo la dependencia de la SSA. Empero, en su interior se creó una escuela de educación especial dependiente de la SEP. Fue hasta el 2 de marzo de 1955, cuando se iniciaron labores pedagógicas en el Instituto, con la asistencia de 57 alumnos. A partir de esta entonces, el Instituto se volvió nacional y en consecuencia, recibió a niños y adolescentes de todo el país, por tal motivo, en sus instalaciones internó a esta población. A partir de 1957, la atención pedagógica de los alumnos estuvo a cargo de maestros especialistas, es decir, profesores normalistas con la especialidad en ciegos.

Su modelo de intervención se basó en un enfoque rehabilitatorio, con un tratamiento multidisciplinario. Las acciones médicas estuvieron a cargo de la SSA, las acciones pedagógicas por parte de la SEP y el apoyo administrativo lo llevó el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Las acciones pedagógicas se impartieron a través de tres programas: escolaridad, orientación psicológica y ajuste social.

El programa “Escolaridad”, además de ofrecer los contenidos escolares básicos, brindó actividades escolares diferenciadas según los sexos de los alumnos:

“Para las mujeres, diferentes clases de tejidos con agujas y gancho, tejido de telas a mano, costura en máquina y a mano, economía doméstica, mecanografía en Braille y máquinas de uso común, piano y trabajos manuales de remallado. Los varones se adiestraban en actividades tales como agricultura y avicultura, talleres de carpintería, hojalatería y electricidad, música instrumental, mecanografía en ambos sistemas y trabajos manuales diversos” (SEP, 2010: 51).

En 1976 inició el programa de integración educativa de los niños y adolescentes con ceguera o baja visión. Educativamente, se consideró que los alumnos debían recibir un entrenamiento básico antes de integrarse al sistema educativo regular:

“El instituto brindaba un entrenamiento básico a los niños antes de ser integrados, proporcionando elementos de aprestamiento como ajuste personal, orientación y movilidad, dominio de la lectura y escritura en sistema Braille, dominio en el manejo y uso de útiles escolares de percepción táctil, bases de cultura musical e iniciación a la ejecución del piano” (SEP, 2010: 108).

También se pensó que “sólo los alumnos que cumplieran con cierto perfil serían candidatos a ser integrados” (SEP, 2010: 155). La valoración médica y psicológica fue el punto de referencia para la toma de decisiones.

La integración educativa se dio con base a dos modalidades:

“Una sala de recursos, que implicaba ubicar dentro de una escuela común, un aula donde trabajara un maestro especialista dedicado a orientar y auxiliar a un grupo de niños ciegos y débiles visuales, o la segunda variante que consistía en un plan del maestro itinerante, donde los niños ciegos asistían a

la escuela de su comunidad y eran visitados periódicamente por el maestro especialista que otorgaba materiales, orientaciones y asesoría a los docentes regulares, en las cuales se abarcaban temáticas en torno a: 1. El niño ciego y débil visual, motivo de la integración; 2. La familia del niño ciego y débil visual; 3. El maestro especialista; y 4. El maestro de escuela regular” (SEP, 2010: 108).

A partir de 1982, se hizo hincapié en el Plan de Integración Escolar para los alumnos ciegos de segundo a sexto grado de primaria y se inició la integración de alumnos al interior del país para que regresaran a sus lugares de origen.

El 1 de septiembre de 1990, el INNCCI formó parte de la SEP pero no se desligó completamente del DIF, ya que mantuvo el servicio médico y paramédico asistencial con su personal.

Durante la década de 2000-2010, el INNCCI enmarcó su labor con base en la Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2011).

En el 2010, en documentos oficiales dejó de llamarse INNCCI y se convirtió en Centro de Atención Múltiple (CAM) No. 25. El programa “Integración educativa” cambió de nombre a “Inclusión educativa” y sólo atendió a niños y adolescentes con ceguera o baja visión de la Ciudad de México. Además, éste continuó ofreciendo apoyo complementario (como la enseñanza del Braille y uso de materiales didácticos para acceder las matemáticas), por las tardes en las instalaciones del CAM.

Hoy en día, el CAM No. 25 ofrece escolaridad a niños y adolescentes con ceguera o baja visión en los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria (hasta segundo grado), en un horario de tiempo completo (8:00am a 4:00pm) y cuenta con el programa “Inclusión educativa”.

Durante el ciclo escolar 2015-2016, el programa “Inclusión educativa” tenía adscritas a tres especialistas en el área de la discapacidad visual para dar el seguimiento a 30 niños y adolescentes.

La directora de este CAM y la responsable del programa “Inclusión educativa”, permitieron el contacto y el acceso a un preescolar privado en el que se encontró un niño con baja visión en el ciclo escolar 2015-2016. Es necesario destacar, que también se tenía registro de una menor con ceguera en otro preescolar privado, sin embargo, la escuela negó el acceso a sus instalaciones tanto a la maestra itinerante del CAM No. 25 como a la investigadora.

En seguida, se presentan los datos generales de los seis preescolares en los que se localizó a una docente que tuvo como alumno a un menor con ceguera o baja visión en el ciclo escolar 2015-2017, en la Ciudad de México o en el Estado de México.

3.1.3 Datos de las escuelas

En total se localizaron seis escuelas de preescolar que tenían entre sus población, a un menor con ceguera o baja visión en el ciclo escolar 2015-2016, de acuerdo con la información obtenida por parte del centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión, y el CAM No. 25.

Ilumina, Ceguera y Baja Visión tenía el registro de cinco preescolares (cuatro públicos y uno privado), ubicados en las Alcaldías Iztapalapa (uno), Iztacalco (uno) y Coyoacán (uno) de la Ciudad de México, y en los Municipios Tecámac (uno) y Jilotzingo (uno) del Estado de México. Por su parte, el CAM No. 25 tenía localizado un preescolar privado, situado en la Alcaldía de Iztacalco, Ciudad de México. Cabe señalar, que todos los preescolares públicos están en colonias de clase baja que enfrentan situaciones de violencia, drogadicción, alcoholismo y pandillerismo. Los preescolares privados están en una zona de clase media alta.

En la siguiente tabla se muestra la información más representativa de las escuelas en las que se identificó a un menor con ceguera o baja visión durante el ciclo escolar 2015-2016, en la Ciudad de México y en el Estado de México. Asimismo, se menciona la institución o persona que facilitó el contacto y el acceso a dichos planteles.

Tabla 10. Escuelas identificadas

Escuela	Tipo de escuela	Ubicación geográfica	Institución o persona que posibilitó el contacto
Jardín de Niños "Lázaro Cárdenas"	Pública	Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México	Fundación Villas Lledías, I.A.P. – Centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión
Jardín de Niños "Ing. Javier Barros Sierra"	Pública	Alcaldía Iztacalco, Ciudad de México	Fundación Villas Lledías, I.A.P. – Centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión
Preescolar "General Ignacio Zaragoza"	Pública	Municipio Tecámac, Estado de México	Fundación Villas Lledías, I.A.P. – Centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión
Centro Cultural para el Desarrollo Infantil "Los Encinos", S.C.	Privada	Municipio Jilotzingo, Estado de México	Fundación Villas Lledías, I.A.P. – Centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión
Jardín de Niños "Gregorio Torres Quintero"	Pública	Alcaldía Coyoacán	Madre de familia
Jardín de Niños "El Palacio del Conejo"	Privada	Alcaldía Iztacalco, Ciudad de México	Centro de Atención Múltiple No. 25 (INNCI)

Fuente: Construcción propia.

A continuación se presenta la información general de cada contexto escolar en el que se realizó el estudio de campo.

*Jardín de Niños "Lázaro Cárdenas"*⁸. Es una escuela pública que pertenece a la SEP. Se ubica en la calle Penalistas No. 30 esquina con eje 6. Col. San Juanito Mextipac, en la Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México. La clave escolar es 09DJN0822B. En el ciclo escolar 2015-2016 ofrecía los turnos matutino y vespertino. El horario del turno matutino era de 9:00am a 12:00pm y el del turno vespertino era de 1:45pm a 5:00pm.

La escuela ofrece los tres grados de preescolar (primero, segundo y tercero) y atiende a cinco grupos. El primer grado tiene un grupo, el segundo tiene dos grupos y el tercero, dos grupos. El total de alumnos es de 145. En cada grupo hay entre 25 y 30 niños aproximadamente.

⁸ Información obtenida de la docente entrevistada y del portal *mejora tu escuela* recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/> el 22 de octubre de 2018.

El total del personal de la escuela es de once personas: cinco maestras frente a grupo, dos maestros de educación física, una maestra de UDEEI, una directora y dos personas de intendencia. No hay maestra de música ni de inglés. Las maestras frente a grupo son las responsables de impartir música a los niños.

En relación con las instalaciones, la escuela tiene siete aulas para clase, tiene área deportiva o recreativa, patio o plaza cívica, una sala de cómputo, cuatro sanitarios, nueve tazas sanitarias y una biblioteca. Además, la escuela tiene un área de “comedor” en donde los niños comen el desayuno que reciben por parte del DIF.

En cuanto a los servicios, la escuela tiene energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje, cisterna, servicio de internet y teléfono.

Sobre la seguridad, la escuela tiene señas de protección civil, rutas de evacuación y zonas de seguridad; no cuenta con salidas de emergencia.

El centro que facilitó el contacto y el acceso a las instalaciones de la escuela fue Ilumina, Ceguera y Baja Visión. Su programa de inclusión benefició a este preescolar durante tres años, en los que estuvo escolarizada una menor con ceguera.

Jardín de Niños “Ing. Javier Barros Sierra”⁹. Es una escuela pública que pertenece a la SEP. Se ubica en la calle Cumbres 8, entre las calles Girasol y Cortes, Col. Infonavit, en la Alcaldía Iztacalco. La clave escolar es 09DJN0224F. El turno es de jornada ampliada, con horario de 9:00am a 2:00pm.

Ofrece los tres grados de preescolar (primero, segundo y tercero). Por cada grado hay tres grupos. El total de alumnos es de 254. Cada grupo tiene entre 25 y 30 niños.

El total de personal es de 19 personas: nueve docentes frente a grupo, una maestra de UDEEI, un maestro de inglés, una maestra de música, dos maestros

⁹ Información obtenida de la docente entrevistada y del portal *mejora tu escuela* recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/> el 22 de octubre de 2018.

de educación física, dos personas del área administrativa (director y subdirector) y tres personas de intendencia.

En relación con las instalaciones, la escuela tiene nueve aulas para la clase, áreas deportivas o recreativas, patio o plaza cívica, tres baños y doce tazas sanitarias. No tiene sala de cómputo ni un área específica en la que los alumnos ingieran sus alimentos (esto lo realizan en sus salones de clases).

En cuanto a servicios, la escuela tiene energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje, servicio de internet y teléfono; no tiene cisterna.

Sobre la seguridad, la escuela tiene señales de protección civil, rutas de evacuación y zonas de seguridad; no tiene salidas de emergencia.

El centro que facilitó el contacto y el acceso a las instalaciones de la escuela fue Ilumina, Ceguera y Baja Visión. Su programa de inclusión benefició a este preescolar durante tres años, en los que estuvo escolarizado un menor con ceguera.

Preescolar “General Ignacio Zaragoza”¹⁰. Es una escuela pública que pertenece a la SEP. Se ubica en la calle Santa Ana s/n, entre calle Unión y Cerrada Ciprés. Col. Santa María Ajoloapan, en el Municipio de Tecámac, Estado de México. La clave escolar es 15EJN1163Z. El turno es matutino, con un horario de 8:00am a 1:00pm.

En el 2016 la escuela sólo ofrecía dos grados (segundo y tercero), es decir, no había primero de preescolar. En cada grado había tres grupos. El total de alumnos era de 170. Cada grupo tenía entre 30 y 35 niños, excepto uno de tercero de 15 alumnos, en ese grupo estuvo el menor con ceguera.

El total de personal de la escuela es de 13 personas: seis maestros frente a grupo, tres maestras de UDEEI, dos personas del área administrativa (director y subdirector) y dos personas de intendencia. No hay personal específico para que

¹⁰ Información obtenida de la docente entrevistada y del portal *mejora tu escuela* recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/> el 22 de octubre de 2018.

imparta las materias de educación física e inglés, las maestras frente a grupo daban estas clases. Este preescolar no ofrece clases de música.

En relación con las instalaciones, esta escuela tiene nueve aulas para clase, áreas deportivas o recreativas, patio o plaza cívica, un cuarto para baño y diez tazas sanitarias; no cuenta con sala de cómputo, biblioteca ni comedor (los alumnos ingieren sus alimentos adentro de sus salones de clases).

En cuanto a servicios, la escuela tiene energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje, cisterna, servicio de internet y teléfono.

Sobre la seguridad, la escuela tiene señales de protección civil, rutas de evacuación, salidas de emergencia y zonas de seguridad.

El centro que facilitó el contacto y el acceso a las instalaciones de la escuela fue Ilumina, Ceguera y Baja Visión. Su programa de inclusión benefició a este preescolar durante dos años, en los que estuvo escolarizado un menor con ceguera.

*El Centro Cultural para el Desarrollo Infantil “Los Encinos” S.C.*¹¹ Es una escuela privada que está incorporada a la SEP. Está ubicado en camino a Espíritu Santo s/n, Km 3.5, Col. Santa María Mazatla, Municipio Jilotzingo, Estado de México. Ofrece tres niveles educativos: preescolar (clave 15PJN134R), primaria (clave 15PPR3088S) y secundaria (15PES1412E). El turno es matutino, con un horario de 7:30am a 2:00pm.

Este centro se basa en la filosofía Montessori, ofrece un servicio personalizado, completo y humano de alta calidad. Asimismo, éste es inclusivo: “creemos profundamente en los valores, sobretodo en el respeto; somos una comunidad incluyente”. Tiene como misión:

¹¹ Información obtenida de la docente entrevistada, el portal de internet oficial del centro, recuperado de <http://www.losencinos.edu.mx/> el 29 de octubre de 2018; y de la página web *mejora tu escuela* recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/> el 30 de octubre de 2018.

“Desarrollar el gusto por el aprendizaje a través de la reflexión y la diversidad cultural en alumnos, colaboradores y padres de familia para que logren encontrarse en los valores, el trabajo y la propia identidad.

Educar individuos autónomos que lleven para toda la vida herramientas emocionales, sociales y académicas, siempre en respeto hacia sí mismos, hacia los demás y al mundo que los rodea”.

Su visión es:

“Crear una comunidad con personas honestas, preocupadas por su entorno y con alta participación social; ser una escuela pionera en el desarrollo de prácticas sustentables. Posicionarnos como un espacio en donde converjan las expresiones culturales de las familias de nuestros alumnos y que esté siempre disponible, tanto para ellos como para la comunidad”.

En relación con las instalaciones, la escuela tiene trece aulas para clase, áreas deportivas o recreativas, patio o plaza cívica, sala de cómputo, biblioteca, diez cuartos para baño y veinticuatro tazas sanitarias. No tiene comedor. Su área es de hectárea y media de bosque.

En cuanto a los servicios, la escuela tiene energía eléctrica, cisterna, servicio de internet, teléfono y transporte; no cuenta con servicio de agua de la red pública ni con drenaje. Por otro lado, esta escuela cuenta con talleres extraescolares que se imparten de 2:00 a 4:00pm, entre estos están: futbol, piano, natación, basquetbol, danza árabe y yoga.

Sobre la seguridad, la escuela tiene señales de protección civil, rutas de evacuación, salidas de emergencia y zonas de seguridad.

A continuación se presentan las características por nivel educativo.

1. Preescolar: Ofrece los tres grados (primero, segundo y tercero). Por cada grado hay un grupo. El número de alumnos es 23. Cada grupo tiene entre 6 y 8 niños. El total de personal es de 9 personas entre maestros, administrativos e intendentes.
2. Primaria: Ofrece los seis grados (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto). Por cada grado hay un grupo. El número de alumnos es 72. Cada

grupo tiene entre 10 y 12 niños. El total de personal es de 21 personas entre maestros, administrativos e intendentes.

3. Secundaria: Ofrece los tres grados (primero, segundo y tercero). Por cada grado hay un grupo. El número de alumnos es de 43. Cada grupo tiene entre 12 y 15 adolescentes. El total de personal es de 13 personas entre maestros, administrativos e intendentes.

El centro que facilitó el contacto y el acceso a las instalaciones de la escuela fue Ilumina, Ceguera y Baja Visión. Su programa de inclusión dio seguimiento a este preescolar en dos ocasiones durante el ciclo escolar 2015-2016, por cuestiones organizativas de dicha escuela.

Jardín de Niños “Gregorio Torres Quintero”¹². Es una escuela pública que pertenece a la SEP. Se ubica en la calle General A. Nava, esquina con Valentina, Col. Carmen Serdán, en la Alcaldía de Coyoacán, Ciudad de México. La clave escolar es 09DJN0910W. El turno es de jornada ampliada, con horario de 9am a 2:30pm.

Ofrece los tres grados de preescolar (primero, segundo y tercero). Por cada grado hay dos grupos. El total de alumnos es de 175. Cada grupo tiene entre 20 a 30 niños.

El total de personal de la escuela es de 13 personas: seis maestros frente a grupo, una maestra que imparte la materia de música, una maestra de educación física, una maestra de inglés, una maestra de UDEEI, dos personas responsables del área administrativa (director y subdirector) y una persona de intendencia.

En relación con las instalaciones, la escuela cuenta con seis aulas para clase, un salón que se ocupa para dar las clases de música, áreas deportivas o recreativas, patio o plaza cívica, una biblioteca, dos sanitarios (uno para mujeres y otro para hombres) y diez tazas sanitarias; no tiene sala de cómputo ni algún área

¹² Información obtenida de la docente entrevistada y del portal *mejora tu escuela* recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/> el 22 de octubre de 2018.

específica para que los niños ingieran sus alimentos (esto lo realizan al interior de sus salones).

En cuanto a servicios, la escuela tiene energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje, cisterna, servicio de internet y teléfono.

Sobre seguridad, la escuela tiene señas de protección civil, rutas de evacuación, salidas de emergencia y zonas de seguridad.

La madre de la menor con ceguera facilitó el contacto y el acceso a las instalaciones de la escuela. El seguimiento de la inclusión estuvo a cargo de Ilumina, Ceguera y Baja Visión, I.A.P., durante dos años (cuando la alumna con ceguera cursó segundo y tercero de preescolar).

Jardín de Niños “El palacio del conejo”¹³. Es un preescolar privado incorporado a la SEP. Se ubica en la calle Playa Cortes No. 415, entre Playa Roqueta y Playa Carabalí, Col. Reforma Iztaccihuatl Norte, en la Alcaldía Iztacalco, Ciudad de México. Es un establecimiento fijo registrado en julio de 2010, la clave escolar es 09PJN4382A y su horario es de 8am a 4pm.

Ofrece los tres grados de preescolar (primero, segundo y tercero). Por cada grado hay un grupo. El total de alumnos es de 50. Cada grupo tiene entre 15 y 20 niños.

El total de personal de la escuela es de 8 personas: tres maestras frente a grupo, una maestra de inglés, un maestro de computación, dos responsables del área administrativa (directora y auxiliar) y una persona de intendencia.

En relación con las instalaciones, la escuela tiene ocho aulas para clase, área deportiva o recreativa, patio o plaza cívica, sala de cómputo, cuatro baños y diez tazas sanitarias; no cuenta con un comedor específico para que los alumnos ingieran sus alimentos (esto lo realizan adentro de sus salones de clases).

En cuanto a servicios, la escuela tiene energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje, cisterna, servicio de internet y teléfono.

¹³ Información obtenida de la docente entrevistada y del portal *mejora tu escuela* recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/> el 22 de octubre de 2018.

Sobre seguridad, la escuela tiene señales de protección civil, rutas de evacuación, salidas de emergencia y zonas de seguridad.

La institución que facilitó el contacto y el acceso a las instalaciones de la escuela fue el CAM No. 25 (INNCI).

Continuando con la exposición del estudio de caso colectivo, elegido en esta investigación, en seguida se presentan los datos generales de cada docente bajo estudio.

3.1.4 Datos de las docentes

En total se identificaron seis docentes de preescolar que tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión durante el ciclo escolar 2015-2016, en la Ciudad de México y en el Estado de México, de acuerdo con la información obtenida por Ilumina, Ceguera y Baja Visión, y el CAM No. 25. A través de la primera sección de la entrevista, se recuperó información básica de cada participante.

En general, las seis docentes de preescolar son del género femenino, sus edades oscilan entre los 24 y 50 años, tres son licenciadas en educación preescolar (una de ellas además es Maestra en Psicología Educativa), dos son asistentes educativas y una es licenciada en Psicología.

En relación con las instituciones de educación superior de las que egresaron las docentes se encontró que: tres estuvieron en escuelas normales de maestros, una en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una en un instituto privado y otra no especificó. En la siguiente tabla se presentan estos datos. Cabe señalar que para cuidar el nombre de cada docente, se decidió omitirlo y se presentan a través de las nomenclaturas A, B, C, D, E y F.

Tabla 11. Datos de las docentes identificadas

Docente	Escuela en la que labora	Género	Edad	Formación	Institución de Educación Superior de la que egresó
A	Jardín de	Femenino	39 años	Licenciada en	Normal 15 de mayo,

	Niños “Ing. Javier Barros Sierra”			Educación Preescolar	Ciudad de México.
B	Preescolar “General Ignacio Zaragoza”	Femenino	41 años	Licenciada en Educación Preescolar y Maestra en Psicología Educativa	Normal de Tecámac, Estado de México
C	Jardín de Niños “Lázaro Cárdenas”	Femenino	50 años	Licenciada en Psicología	Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
D	Jardín de Niños “Gregorio Torres Quintero”	Femenino	50 años	Licenciada en Preescolar	Escuela Nacional de Maestros “Manuel Acosta”, Ciudad de México.
E	Centro Cultural para el Desarrollo Infantil “Los Encinos”, S.C.	Femenino	44 años	Asistente educativo	Sin especificar
F	Jardín de Niños “El Palacio del Conejo”	Femenino	24 años	Asistente educativo	Instituto EDUCAMEX

Fuente: Construcción propia.

Sobre su experiencia docente, se encontró que la que menos años tenía como docente de preescolar, era la docente F con dos años, las demás tenían entre 6, 13, 16, 22 y 28 años. Con respecto a la experiencia previa con niños con discapacidad, sólo dos si tenían, con alumnos con discapacidad intelectual.

Acerca de las características del grado y grupo que cada una atendió, se halló que: cinco impartían el grado de tercero de preescolar y una el de primero; la que menos alumnos tenía fue la docente E (12 niños) y la que más tenía fue la docente A (36 menores). A continuación se presenta esta información en la siguiente tabla.

Tabla 12. Datos de los docentes identificados

Docente	Años de experiencia docente	Experiencia previa con niños con discapacidad	Grado de preescolar que imparte	Total de alumnos
A	13 años en preescolar	No	Tercero	36
B	16 años en preescolar	Sí, con niños con discapacidad intelectual	Tercero	20
C	28 años en preescolar	Sí, con niños con discapacidad intelectual	Tercero	27
D	22 años en preescolar	No	Tercero	23

E	6 años como guía en Montessori y 14 años como asistente educativa	No	Tercero de preescolar	12
F	2 años frente a grupo y 2 años como asistente educativo	No	Primero de preescolar	16

Fuente: Construcción propia.

3.2 Entrevista

La entrevista es un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos (Bisquerra, 1989:88), como técnica de investigación permitió recuperar información de los participantes acerca de su experiencia docente al tener como alumno a un menor con ceguera o baja visión. Se ocupó la entrevista semi-estructurada que se caracteriza por desarrollarse a partir de un guión de preguntas aplicado de forma flexible. Para la elaboración del guión, primero se crearon los temas y subtemas de análisis, de acuerdo con las preguntas y los objetivos de la investigación. En la siguiente tabla se presenta esta información.

Tabla 13. Construcción de las temáticas de la entrevista

Tema	Subtema	Marco teórico de referencia
Educación inclusiva	Concepto	Este subtema tiene la intención de analizar los significados sobre la educación inclusiva que tienen los docentes bajo estudio, pues como se refirió en el contexto internacional y nacional, este es un enfoque pedagógico reciente (UNESCO, 1994). Por lo tanto, vale la pena indagar qué significados tienen los docentes acerca de éste desde su contexto inmediato. Ainscow (2003) y Echeita y Ainscow (2011) precisan que es fundamental contar con una definición clara y completa acerca de lo que es y lo que implica este proceso en todas sus dimensiones. Como punto de partida, se asume que la educación inclusiva tiene un carácter polisémico, ya que tiene significados diferentes; cada comunidad construye el suyo en función de su realidad (Echeita, 2006). En este sentido, es un término resbaladizo y quizá lo más adecuado es hablar de inclusiones en plural (Echeita, 2006; Booth, 1996, 1998 y 1999 citado por Arnaiz, 2004). Este subtema se analiza desde las diferentes miradas, sentidos o perspectivas sobre la educación inclusiva que propone cada autor presentado en el capítulo II (Dyson, 2001; Parilla, 2002; Echeita, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Blanco, 2008; Escudero y Martínez, 2011).
	Condiciones institucionales	Considerando que la educación inclusiva es el proceso sistemático de mejora de los sistemas educativos para ofrecer una educación de calidad para todos, que implica cambios en las culturas, políticas y prácticas de las escuelas (Booth y Ainscow, 2000), es esencial analizar las condiciones institucionales en las que los docentes desarrollan sus experiencias, ya que estas pueden facilitar o inhibir el desarrollo de prácticas inclusivas. Por otro lado, identificar estas condiciones permite contextualizar los

		<p>entornos de los casos bajo estudio, y puntualizar los apoyos y las barreras que fueron significativas para los docentes cuando tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión.</p> <p>Este subtema se analiza desde las condiciones idóneas para la creación de escuelas inclusivas de Rouse y Florian, 1996; Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2003; Arnaiz y Berruezo, 2003; Moriña y Parilla, 2004; Giné, Durán, Font y Miquel, 2009; Echeita y Ainscow, 2011. Específicamente, se toma el modelo de Arguis (1999) sobre los cinco sistemas que conforman la escuela: la administración educativa, el centro educativo, el profesorado, las familias y los compañeros, para presentar los resultados.</p>
Docente inclusivo	Supuestos acerca de la diversidad	<p>Un aspecto central del enfoque de la educación inclusiva es el reconocimiento, la aceptación y la valoración de la diversidad. Se considera que todos los alumnos son diferentes, únicos y valiosos, por lo tanto, todos tienen el mismo derecho de recibir una educación de calidad que responda a sus necesidades de aprendizaje desde la escuela común. Desde este plano, la diversidad se piensa como fuente de enriquecimiento para el aprendizaje, el crecimiento del profesorado y la mejora escolar. Sin embargo, la formación y la experiencia del profesorado responde al modelo tradicional de la enseñanza (que se basa en el principio de la homogeneidad) versus el modelo médico (Clough y Corbett, 2000 citados por Echeita, 2006) o del déficit (Arnaiz, 2000 y 2011), que clasifica y atiende a los alumnos que tienen “problemas o déficits” inherentes, es decir, a los alumnos de “educación especial”.</p> <p>La implementación de la educación inclusiva en las escuelas “no ha supuesto ni ha ido de la mano de una revisión y reconceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes” (Valdés y Monereo, 2012: 204). Por eso, es importante analizar los supuestos en torno a la diversidad que tienen los docentes, pues son la base para el desarrollo de prácticas pedagógicas que pueden ser segregadoras, integradoras o inclusivas (López, Echeita y Martín, 2010).</p> <p>En este estudio de caso se analiza este subtema a través de tres aspectos: la reacción del docente ante la llegada del menor con ceguera o baja visión, el lugar en el que debería educarse al alumno con ceguera o baja visión y el alumno con ceguera o baja visión ¿de tiempo total o parcial en el aula?</p> <p>El marco teórico de este subtema se basa en la genealogía de la atención educativa de grupos en situación de exclusión social (Fernández, 1998 citado por Parilla, 2002 y Echeita, 2006), las perspectivas para atender a la diversidad (Clough y Corbett, 2000 citados por Echeita, 2006; Echeita y Simón, 2007 citados por León, 2015), los modelos de enseñanza para la atención a la diversidad (Arnaiz, 2000 y 2011) y los perfiles docentes en relación con la atención a la diversidad (López, Echeita y Martín, 2010) que se describieron en el capítulo III.</p>
	Prácticas docentes	<p>La educación inclusiva al ser el proceso de transformación de los sistemas educativos y por ende, de las escuelas para ofrecer una educación de calidad para todos, que se preocupa por eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, debe permear a través de tres dimensiones: las culturas, las políticas y las prácticas (Booth y Ainscow, 2000). Por esto, es indispensable analizar las prácticas que llevaron a cabo de los casos bajo estudio.</p> <p>Las prácticas inclusivas se entienden como las acciones que promueven la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumno. Se parte de la premisa que éstas no son sólo responsabilidad del docente, sino de toda la comunidad (Parilla, 2002). Se concibe que una buena práctica es “una actuación situada en la realidad de un centro que se orienta, con el máximo compromiso de la comunidad, a promover la presencia,</p>

	<p>participación y aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos más vulnerables” (Echeita, 2009 citado por Durán y Giné, 2012: 167). Las prácticas describen el quehacer del docente y el trabajo colaborativo entre el profesorado interno y externo.</p> <p>Este subtema se analiza tomando como referentes los indicadores del “índice de inclusión” de Booth y Ainscow (2002) y las características de las aulas inclusivas de Stainback y Stainback (2007) y Zacarías, De la Peña y Saad (2006).</p>
Competencias docentes	<p>Dado que la inclusión es un enfoque pedagógico reciente, diferente al modelo tradicional de la enseñanza y al enfoque de la integración, su ejercicio se sustenta en la evolución del perfil profesional de los docentes, es decir, en la transformación del pensamiento y las prácticas del profesorado, pues demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación para atender a la diversidad (Garnique, 2012). Los docentes tienen que adquirir nuevas competencias profesionales, entendidas como aquellos recursos –conocimientos, habilidades y actitudes– para enfrentar con éxito los desafíos de su labor.</p> <p>Identificar y analizar las competencias profesionales que llevaron a cabo las docentes bajo estudio, permite comprender qué recursos personales y profesionales movilizaron cuando tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión.</p> <p>Este subtema se analiza desde la propuesta de Fernández (2013) que presenta las competencias del docente inclusivo: pedagógico-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y sociales.</p>
Aprendizaje de la experiencia	<p>En este estudio se parte de la premisa que las docentes bajo estudio utilizaron su capacidad reflexiva en torno a su experiencia cuando tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión. Según Alegre, 2010 (citado por Fernández, 2013) esta es una capacidad del docente inclusivo. Es importante conocer los aprendizajes para identificar qué elementos de su pensamiento, prácticas, actitudes o competencias modificaron cuando se enfrentaron al reto de educar al alumnado con ceguera o baja visión.</p> <p>La información recabada se analiza desde el referente teórico del modelo del déficit o psicomédico (Arnaiz, 2000 y 2011; Clough y Corbett, 2000 citado por Echeita, 2006) el modelo curricular (Arnaiz, 2012) y las competencias del docente inclusivo (Fernández, 2013).</p>
Necesidades y/o solicitudes docentes	<p>Debido a que la educación inclusiva es un nuevo enfoque pedagógico que trae consigo una nueva forma de entender la educación y por lo tanto, tiene implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, los docentes requieren de sistemas de apoyo tanto internos como externos para replantear los modelos de enseñanza y así poder atender a la diversidad con éxito (Avramidis y Norwich, 2004). Algunos autores apuntan que la implementación de este enfoque no sólo debe reconocer las necesidades de aprendizaje de los alumnos, sino también las de los docentes (León, 2015). La inclusión es una tarea institucional. En este sentido, es indispensable conocer las necesidades y/o solicitudes de los docentes bajo estudio cuando tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión para identificar los apoyos que requieren cuando se enfrentan a esta realidad. Este subtema toma como referentes las aportaciones de Arnaiz (2003), Casado y Lezcano (2012) y Zacarías, De la Peña y Saad (2006) sobre la formación de los docentes inclusivos.</p>

Fuente: Construcción propia.

En el anexo se encuentra el guión de la entrevista que se aplicó a los seis casos bajo estudio. El guión cuenta con dos secciones. En la primera, se solicitan algunos datos personales de cada participante, como: género, edad, años de experiencia docente en preescolar, entre otros. En la segunda, están las preguntas específicas que se hicieron para comprender el objeto de estudio. Cabe señalar, que el registro de las respuestas se hizo mediante una grabadora de voz.

Al inicio de la investigación, se realizó una prueba piloto del instrumento el 22 de octubre de 2015 a una docente de tercero de preescolar ubicada en una escuela pública en la Alcaldía Iztapalapa, quien recibía el servicio externo del Centro Ilumina, Ceguera y Baja Visión. El ejercicio se realizó en una oficina vecina a la dirección del plantel, en horas de clase y después de que la docente recibió recomendaciones por parte de Ilumina. Después de la aplicación, se procedió a transcribir las respuestas y a analizar la pertinencia de las preguntas.

En un segundo momento, se reelaboró el guión de la entrevista para tener preguntas más puntuales que informaran a más profundidad sobre la experiencia docente. Después, se procedió a entrevistar al resto de las participantes.

En cuatro de seis entrevistas, la investigadora y la docente de preescolar se encontraron solas, por lo que existió un clima de confianza y apertura. En el caso de la docente F, la entrevista se hizo con la presencia de la maestra itinerante del CAM No. 25, por disposición de la directora del plantel. Y en el caso de la docente D, la entrevista se realizó con la presencia de la madre de la menor con ceguera en una casa particular. Sin embargo, esta entrevista se dio a más profundidad, ya que la docente tuvo todo el tiempo y mostró mucho entusiasmo por participar. Por otro lado, cabe precisar que con la docente C se aplicó la entrevista en dos ocasiones para profundizar algunos temas que no quedaron claros después de la transcripción de la primera entrevista.

El tiempo de aplicación de cada entrevista fue diferente en cada caso, este osciló entre los 22 a 57 minutos. La aplicación de las entrevistas fue del 22 de octubre de

2015 al 20 de mayo de 2016. En la siguiente tabla se especifica sobre la realización de las entrevistas:

Tabla 14. Datos sobre la aplicación de las entrevistas

Docente	Fecha en la que se aplicó la entrevista	Lugar en el que se entrevistó	Duración de la entrevista	Hora en la que se aplicó
A	22 de octubre de 2015	Oficina localizada a un lado de la dirección de la escuela.	26 minutos.	1:30pm
B	14 de enero de 2016	Patio de la escuela	26 minutos	10:30am
C	25 de enero de 2016	Salón de clases	43 minutos	12:45pm
	9 de junio de 2016	Aula de maestros	22 minutos	12:50pm
D	26 de junio de 2016	Casa particular	57 minutos	2:30pm
E	1 de julio de 2016	Cabaña de la escuela que funge como una pequeña biblioteca	24 minutos	10:00am
F	20 de mayo de 2016	Salón de clases	27 minutos	10:00am

Fuente: Construcción propia.

Capítulo 6. Análisis e interpretación de los datos

El análisis y la interpretación de las entrevistas se hicieron en relación con los temas y subtemas que se construyeron para comprender el objeto de estudio. En la siguiente tabla se recuperan estos elementos.

Tabla 15. Temáticas para el análisis y la interpretación de los datos

Tema	Subtema
Educación inclusiva	Concepto
	Condiciones institucionales
Docente inclusivo	Supuestos acerca de la diversidad
	Prácticas docentes
	Competencias docentes
	Aprendizaje de la experiencia
	Necesidades y/o solicitudes docentes

Fuente: Construcción propia.

1. Educación inclusiva

1.1 Concepto

Con base en las respuestas de los participantes, la educación inclusiva se entiende desde distintos sentidos o significados. Cada planteamiento manifiesta un aspecto de este enfoque o proceso como lo describen los teóricos que se mencionaron en el capítulo II, confirmándose el supuesto de hablar de *inclusiones* en plural (Echeita, 2006). Cada interpretación responde a un contexto escolar, formación, capacitación y experiencia docente específica.

De manera general, los docentes comprenden la educación inclusiva desde la *perspectiva ética* (Parilla, 2002; Blanco, 2008; Escudero y Martínez, 2011) porque reconocen la dignidad de las personas para el ejercicio de los derechos humanos, entre estos, el derecho a la educación de calidad:

“Incluir es aceptar a los niños que tienen diferentes necesidades, aceptarlos, incluirlos dentro de un grupo, dentro de un ámbito en donde no son diferentes, son iguales” (Docente E, pregunta 1).

Esta idea se basa en los principios de igualdad y justicia social porque conlleva reconocer y ampliar las oportunidades a todos, sobre todo a los más vulnerables (Blanco, 2008). La igualdad a la que se refiere esta docente es a la de dignidad, derechos y oportunidades para estar, aprender y participar en la escuela común. En la inclusión, la igualdad pasa por procesos de diferenciación que retoman el supuesto de equidad para brindar los apoyos y los recursos que cada sujeto requiere según sus características.

Por otro lado, de acuerdo con Escudero y Martínez (2011) la ética es imprescindible para la declaración de los valores. En este sentido, cuando la docente expresó “aceptar”, se refirió a la mirada de la educación inclusiva como *un valor en sí mismo* (Echeita, 2008), es decir, a la elección de una educación sensible a las diferencias humanas. Sin embargo, la visión que manejó acerca de la diversidad fue limitada porque los alumnos a incluir no sólo son los que “tienen diferentes necesidades” o los que anteriormente estaban en las escuelas de educación especial. La pedagogía inclusiva defiende que cada alumno es único, irrepetible y valioso, por lo tanto, cada uno es diferente. En los proyectos inclusivos, la comunidad educativa acepta y celebra las diferencias, no “etiqueta” a ciertos grupos o alumnos por tener una condición específica y concibe que las diferencias generan enriquecimiento en el aprendizaje porque se comparten modos de ser y de vivir. Además, se asume que todos los alumnos pueden presentar “necesidades” de aprendizaje en cualquier momento, por lo tanto, los profesionistas de la educación tienen que estar atentos para ofrecer los apoyos que se requieren.

Bajo esta óptica, otra docente entendió la educación inclusiva como una *cuestión de valores* porque implica llevar ciertos valores a la acción como el respeto a la diversidad (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015):

“Es enseñar el respeto hacia el otro, esta parte de ver al otro como: eres una persona, eres alguien importante como yo, vales lo mismo que yo, no somos diferentes” (Docente E, pregunta 2).

Esta idea se entrelaza con la interpretación de la educación inclusiva como *aprender a vivir juntos y aprender a ser* (Blanco, 2008). Aprender a vivir juntos es desarrollar valores y actitudes de solidaridad y valoración de las diferencias, reconociendo al otro como un otro válido y legítimo. Aprender a ser, es conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad a través del otro. La educación inclusiva da pauta a estar, reconocer, relacionarse y convivir con el otro. Se trata de crear encuentros, de aprender junto al otro y participar en igualdad de oportunidades ejerciendo los derechos.

Otra mirada acerca de la educación inclusiva que sobresalió fue remitirla a los planteamientos de la *educación para todos* (Echeita, 2006; Dyson, 2001; Escudero y Martínez, 2011):

“Es respetar las características y diferencias de cada uno de mis alumnos en cuestión áulica y tomarlos en cuenta a cada uno, dándoles a cada uno lo que necesita y lo que requiere. No todos necesitan lo mismo” (Docente C, pregunta 1).

Esta idea se refiere a la enseñanza inclusiva que se caracteriza por respetar las diferencias de los educandos y ofrecer una programación acorde con las características y necesidades de cada uno. En palabras de Escudero y Martínez (2011) esto es la personalización del proceso enseñanza-aprendizaje y según la UNESCO (1994) de esto se trata la pedagogía centrada en el niño. Esta perspectiva conlleva que los docentes reflexionen y replanteen la enseñanza para dar respuesta a la diversidad desde el aula, ofreciendo un currículum común y a la vez específico para que cada sujeto satisfaga sus necesidades de aprendizaje (UNESCO, 1990).

Otra manera de entender la educación inclusiva es considerarla como *colocación* y es muy común en el pensamiento del profesorado (Dyson, 2001 citado por Arnaiz, 2004):

“La educación inclusiva es insertar a los niños con alguna necesidad o discapacidad en una educación regular” (Docente B, pregunta 1).

Esta afirmación se basa en el enfoque de la integración educativa, es decir, la inclusión y la integración se toman como sinónimos, siendo que se tratan de enfoques con propósitos, focos de atención y procesos distintos. En la integración aunque se reconoce el derecho al acceso a la educación regular de los alumnos con discapacidad o “necesidades educativas especiales” para llevar una vida lo más “normal” posible, la escuela no genera procesos sistemáticos para transformar las culturas, políticas y prácticas, ocasionando que el sujeto a integrarse pase por un proceso de “asimilación” de un contexto inmodificable.

Esta visión limita la comprensión de la inclusión en su totalidad, ya que esta no sólo se refiere a colocar físicamente a las personas que antes se encontraban en las escuelas de educación especial dentro de las escuelas comunes. La inclusión educativa es el derecho a la educación de calidad de todo el alumnado sin importar sus condiciones y características, es garantizar el acceso, la igualdad de oportunidades, el aprendizaje significativo y la participación activa de la diversidad.

Por último, una docente dijo que no sabe qué es la educación inclusiva:

“Ay, eso si no, no me suena, no sabría decirte” (Docente F, pregunta 1).

Esta contestación la hizo la docente con menos años de experiencia profesional. Sin embargo, su egreso de la educación superior era reciente por lo que se supondría que debería tener presente la noción de la educación inclusiva. Como se verá más adelante, en este caso se apreció que no existió un proyecto escolar inclusivo, por lo que la docente no se familiarizó acerca de este nuevo enfoque.

A partir de estas últimas dos contestaciones, se reflexiona que una condición fundamental para lograr la inclusión en educación es contar con una definición clara y completa acerca de lo que es y lo que implica este proceso en todas sus dimensiones (Ainscow, 2003; Echeita y Ainscow, 2011). De manera similar, Casado (2014) y Ortega y Torres (2016) reportan la falta de conocimiento y la confusión de la inclusión con la integración como algo muy común en el

profesorado. A continuación se rescatan varios elementos centrales de este enfoque que no mencionaron las docentes:

1. La educación inclusiva se preocupa por ofrecer una educación de calidad para todos, haciendo especial énfasis en la atención que se le brinda a aquellos alumnos más vulnerables (Echeita, 2006; Blanco, 2008).
2. La inclusión educativa se trata de un proceso sistemático a través del cual, los sistemas educativos y las escuelas transforman sus culturas, políticas y prácticas para atender a la diversidad (Booth y Ainscow, 2000). En este sentido, la inclusión se trata de generar cambios organizativos a nivel macro (sistema educativo), meso (escuelas) y micro (aulas) para responder a las necesidades de todos los educandos.
3. La educación inclusiva se preocupa por ofrecer una educación de calidad que impulse la presencia, la participación y el aprendizaje de todos (Echeita, 2006).
4. La educación inclusiva es el proceso de mejora escolar tendiente a identificar y contrarrestar las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran en el contexto y que generan exclusión o segregación a ciertos alumnos (Parilla, 2002; Booth, 2002).
5. La educación inclusiva coloca al centro la capacidad de la escuela y de sus profesionistas para afrontar colaborativa y creativamente los desafíos de la atención a la diversidad (Parilla, 2002).
6. La educación inclusiva es un mecanismo de garantía social para todos, ya que tiene como finalidad garantizar la adquisición de aquellas competencias de orden intelectual, social y moral que son determinantes para la nueva sociedad de la información (Echeita, 2006)
7. La educación inclusiva tiene como propósito impulsar la inclusión social de los sujetos a largo plazo (Dyson, 2001).

1.2 Condiciones institucionales

Tomando como referente el marco teórico de esta tesis en relación con las condiciones institucionales idóneas para la creación y el desarrollo de escuelas

inclusivas, y las contestaciones de los docentes entrevistados, se identifican y clasifican las respuestas con base en la aportación de Arguis, 1999 (citado por Lobato, 2001) a través de la cual, se señalan seis sistemas de la escuela. En este apartado se toman los siguientes: administración educativa, centro educativo, profesorado, familias y alumnos. De acuerdo con la experiencia de los docentes se encontraron los siguientes rasgos de las escuelas que facilitan o dificultan la inclusión.

Administración educativa. Partiendo del papel y las responsabilidades que tienen las *autoridades educativas* para el fomento de la educación inclusiva en las escuelas, la propuesta que más se asemeja con los hallazgos es la de Ainscow (2003). Sin embargo, también se toman en cuenta la de Arguis, 1999 (citado por Lobato, 2001).

Según Ainscow (2003) las *autoridades educativas* deben asumir un liderazgo eficaz, actitudes positivas, responsabilidades y compromisos, brindar apoyos y recursos, y generar procesos de planificación para la inclusión. Al respecto, las docentes que realizaron su labor dentro de las escuelas públicas refirieron que las autoridades de la SEP no contribuyeron a la inclusión:

“Por parte de la SEP no tenemos ningún apoyo, si nos llegara un niño sordomudo igual qué hacemos, o sea como maestros estamos muy limitados, muy muy limitados. La SEP no piensa que ahorita están diciendo mucho de la inclusión pero no nada más te lo digo, te lo hago llegar y te preparo, te doy toda la capacitación, pero por parte de la SEP no se da. Bueno, en lo personal no tuve absolutamente nada” (Docente D, pregunta 7).

Con base en lo anterior, es indispensable la participación activa de las autoridades educativas para el desarrollo de escuelas inclusivas sin limitarla a la creación de políticas. Las autoridades deben gestionar sistemas de apoyo a las escuelas (Arguis, 1999; Arnaiz y Berruezo, 2003). Zardel (s.f.) a través de su investigación realizada en 113 escuelas básicas y servicios de educación especial localizados en diecinueve estados de México y la Ciudad de México, halló que hace falta el

reconocimiento y la atención por parte de las autoridades para favorecer los procesos inclusivos.

Por otro lado, el comentario de la docente también remite a la obligación que tienen las autoridades educativas de financiar y crear programas de *formación, capacitación y asesoramiento permanente al profesorado* para que tenga las competencias pedagógicas adecuadas para atender a la diversidad (Arguis, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2003; Moriña y Parilla, 2004; Secretaría de Gobernación, 2016). Una docente profundizó sobre este punto:

“No se nos capacita, quizá el tiempo aquí sería importante que lo tuviéramos. Grupos saturados que no lo toman en cuenta los que están en un escritorio” (Docente C, pregunta 12).

La investigación internacional sobre el quehacer docente frente a la inclusión de menores con ceguera o baja visión, también demuestra que los docentes no reciben capacitación para desarrollar prácticas inclusivas (Gray, 2005; Rodríguez, 2012; Casado, 2014; Torres, 2015; Esquivel y Aguilar, 2015). En nuestro país, se descubrió que los docentes no cuentan con programas de capacitación por parte de las autoridades de Educación Especial para atender a la diversidad (Romero, García y Fletcher, 2013).

Además de la capacitación, las autoridades educativas a través de sus políticas y lineamientos operativos deben facilitar *tiempos y espacios* a los docentes para la construcción, la reflexión y el análisis de las prácticas (Booth y Ainscow, 2000; Rouse y Florian, 1996; Giné *et al.*, 2009). La investigación de Davis y Hopwood (2002) reconoce que una condición esencial para las prácticas inclusivas es la asignación de tiempo formal para el trabajo conjunto entre el profesorado. Romero, García y Fletcher (2013) y Herrero (2015) al igual que en la presente investigación, encontraron que los docentes tienen tiempo insuficiente para atender las necesidades de sus alumnos.

Asimismo, las autoridades educativas deben proveer las condiciones de trabajo docente idóneas para evitar la saturación de alumnos por aulas (Arnaiz, 2003). De

acuerdo con Herrero (2015) esta situación dificulta la práctica docente, ya que existe un número excesivo de alumnos.

Otra condición que las autoridades educativas deben asegurar es la *accesibilidad de las instalaciones escolares* (Booth y Ainscow, 2000). En México, a través del MASEE (SEP, 2011a) se estipuló que las escuelas de educación básica tienen que realizar ajustes razonables en las áreas de movilidad, comunicación e información para garantizar una educación de calidad. Un ejemplo de un ajuste razonable en la movilidad es la eliminación de los obstáculos físicos que limitan el libre desplazamiento en la escuela. Un ejemplo de un ajuste razonable en la comunicación e información es la colocación de señalizaciones en braille en los diferentes espacios. En relación con este punto, la docente D dijo:

“La escuela no tiene esas adaptaciones que debería tener. Por ejemplo, la alumna no tiene una guía, el aula no se presta a que la niña tenga el espacio completamente abierto” (Docente D, pregunta 4).

La responsabilidad de crear instalaciones accesibles no es del personal de las escuelas, sino de las autoridades pues son las encargadas de proveer los fondos económicos y humanos para realizar estos ajustes (Echeita y Ainscow, 2011). La investigación internacional y nacional (Herrero, 2015; Torres, 2015) demuestran que las instalaciones escolares no son accesibles para los alumnos con discapacidad.

A las autoridades educativas también les compete financiar, elaborar y proveer *materiales curriculares* según los lenguajes que utilizan las personas con discapacidad (Arguis, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Echeita y Ainscow, 2011). En el MASEE (SEP, 2011a) se puntualizó que un ajuste razonable del área de bienes y servicios es la adquisición de materiales o equipamiento específico. Al respecto, la docente A mencionó:

“No hay esta oportunidad de que se le pueda brindar a él su material porque aquí se le hizo la solicitud para el libro de inglés, pero pues no ha habido respuesta, la SEP no le ha mandado el libro en Braille (Docente A, pregunta 38).

En comparación con la experiencia internacional, Avramidis, Bayliss y Burden, 2000 (citados por Avramidis y Norwich, 2004); Herrero (2015); Dainez y Naranjo (2015), manifiestan que los docentes no tienen los recursos materiales suficientes ni pertinentes para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. Salinas *et al.* (1996a) y Mwakyeja (2013) comentan que los docentes que atienden a estudiantes con ceguera o baja visión tampoco cuentan con estos recursos.

Otro elemento básico es la *asignación de personal de apoyo* interno para que los docentes mejoren sus prácticas y para que los alumnos satisfagan sus necesidades de aprendizaje (Arguis, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2003; Echeita y Ainscow, 2011). Sobre esto se encontraron dos situaciones. La primera, es que la docente frente a grupo recibió el apoyo de la maestra de UDEEI hasta los últimos meses del ciclo escolar:

“Llegó en enero pero... obviamente pues en lo que llegas, el diagnóstico de los grupos.... Entonces si se tardó, entonces tiene poco que he recibido el apoyo... de la psicóloga” (Docente D, pregunta 30).

A las autoridades educativas les corresponde garantizar los recursos humanos suficientes y adecuados a las escuelas para que se lleve a cabo un trabajo conjunto entre el profesorado. Esta situación también la reportó Torres (2015), en Tecámac, Estado de México, identificó que las escuelas no contaban con el servicio de USAER. A nivel internacional, Herrero (2015) y Dainez y Naranjo (2015) también señalan la falta de recursos personales al interior de las escuelas para beneficiar la inclusión.

La segunda, es que este apoyo no fue el más adecuado. Por lo tanto, además de asegurar la asignación del personal de apoyo interno, las autoridades educativas deben formar a este personal para la atención a la diversidad. Una docente mencionó:

“La primera vez que llegó la maestra de UDEEI, nosotras estábamos trabajando con el signo generador con la caja de huevo, entonces la maestra llegó pero con la regleta. O sea de grande a chiquito... Una vez

que fue el personal de Ilumina me dijo que no era recomendable la regleta ahorita. Entonces como que la docente ahí se frenó y como que le dio un poquito de pena, no, de querer ayudar y que al final de cuentas pues no lo estaba haciendo bien” (Docente D, pregunta 31).

A través de esta experiencia se identifica la necesidad de que el profesorado tenga los conocimientos para incluir, situación que deben resolver las autoridades educativas por medio de procesos de formación y capacitación continua.

Centro educativo. En relación con el segundo sistema, destacan las siguientes condiciones.

El centro educativo debe asumir una *cultura inclusiva*, es decir, una visión común acerca de la educación con creencias y valores particulares; que reconozca, acepte, valore y celebre la diversidad; que tenga una cultura de colaboración, entre otros aspectos (Rouse y Florian, 1996; Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2003; Echeita y Ainscow, 2011). A los directores como responsables principales de los centros, les corresponde fomentar una cultura inclusiva al resto de la comunidad escolar. Sin embargo, en expresiones como la siguiente se identifica que los directores aún no se apropian de la filosofía de la educación inclusiva (Ainscow, 2003), que no aceptan a la diversidad y en cambio, asumen postulados de la escuela tradicional que se basan en la homogeneidad del alumnado:

“La escuela no me ha apoyado, ahora sí que me dicen: trátalo como niño normal y lo que puedas enseñarle y lo que él absorba bien, y lo que no pues... (Silencio)” (Docente F, pregunta 8).

Asimismo, se identifica que en algunas ocasiones estos actores se resisten al cambio, a la innovación y a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje para beneficiar a todos. También se reconoce que en algunos contextos la responsabilidad de la atención a la diversidad recae en los docentes frente a grupo y no se asume como una tarea compartida (Giné *et al.*, 2009). Por lo tanto, en muchas ocasiones los docentes realizan una labor aislada.

La cultura inclusiva también se caracteriza por una *cultura de colaboración* y la construcción de un *proyecto educativo global* que asume la atención a la

diversidad como eje central (Arguis, 1999; Moriña y Parilla, 2004; Giné et al., 2009). Esta debe comenzar por los directores y el profesorado. La docente D compartió:

“Al principio la directora me dijo que iba a tener mucho apoyo por parte de ella y honestamente no... No puedo decir palabras fuertes aquí... en un momento llegó una felicitación por parte de la SEP (por el vínculo que la escuela hizo con la asociación de niños ciegos) de la cual no me enteré, yo me enteré por parte de la mamá de la niña. A mí me avisaron un mes después y cuando nos comentó la directora que había llegado la felicitación, dijo: “es que nos llegó una felicitación por parte de la SEP. Sí, es el trabajo conjunto, es que nosotras hemos apoyado aunque sea a llevarla al baño”. Y nunca, solo una vez pedí apoyo para que llevaran a la niña al baño... se lo pedí a la subdirectora y me puso una cara... que dije: “sabes qué, hay que llevarla y limpiarla” y me contestó “tú llévala y voy y la limpio” y eso fue lo que hizo” (Docente C, pregunta 30).

Esta experiencia demuestra el nulo interés de los directores de ser parte de los procesos inclusivos, también se identifica el nulo reconocimiento al esfuerzo docente para la atención a la diversidad, la falta de comunicación entre el profesorado y de cierta manera, el rechazo para con los menores con ceguera o baja visión. Los directores son actores internos en los procesos de inclusión, sin embargo, en afirmaciones como la anterior pareciera que son externos. El *compromiso*, la *participación* y el *liderazgo de los directores* es otra condición básica para la gestión, la planificación y el desarrollo de procesos de mejora escolar (Ainscow, 2003; Arnaiz y Berruezo, 2003). A través de la investigación de Esquivel y Aguilar (2015) también se encontró que los docentes solicitan el compromiso de los directores para sistematizar el trabajo.

Profesorado. Dentro de este sistema destaca *el trabajo conjunto y de coordinación entre el profesorado* como otra condición para el fomento de escuelas inclusivas (Arguis, 1999; Giné et al., 2009). De acuerdo con las respuestas de los docentes se encontraron dos posturas. La primera, explicita que en el centro no existe un trabajo colegiado entre los docentes para enfrentar los retos de la inclusión resultando ser esto, una barrera para su implementación:

“En la escuela, yo creo que la política limita mucho esto de la inclusión porque a veces no nos dejan hacerlo realmente... si nosotros tenemos una compañera con ceguera que requiere de mayor atención, pero tenemos una situación difícil con algunas compañeras de trabajo que faltan constantemente... eso es lo que detiene la inclusión” (Docente C, pregunta 3).

Esto manifiesta una vez más la importancia de contar con un proyecto educativo compartido y con una cultura de colaboración entre el profesorado. Además, supone que los docentes deben ser éticos en su profesión. Esquivel y Aguilar (2015) y Rodríguez (2012) reportan que los docentes tienen la necesidad de contar con el compromiso de todo el profesorado.

Esta falta de colaboración también la expresó una docente en relación con el apoyo de la UDEEI:

“Lo que pasa es que tenemos otro grupo con el compañero de... sordomudo, entonces, la maestra de UDEEI se tiene que estar dividiendo, además, es la responsable del taller de padres, aquí se maneja mucho la dinámica por el contexto” (Docente C, pregunta 27).

Sin embargo, se aprecia que el nulo trabajo colaborativo se debe al exceso de trabajo que tiene el personal de la UDEEI. Romero, García y Fletcher (2013) también encontraron que una barrera para la inclusión es la excesiva carga de trabajo del personal de USAER (ahora llamado UDEEI).

La segunda, revela la colaboración entre los docentes frente a grupo y el personal de apoyo interno de la escuela (Rouse y Florian, 1996; Booth y Ainscow, 2000; Arnaiz y Berruezo, 2003; Moriña y Parilla, 2004):

“La maestra de UDEEI me ha apoyado mucho... Entonces creo que ya con ese apoyo, ya no te sientes tan así, tan agobiada, tan estresada, sino que sientes realmente un apoyo y que puede ser pues ya más, como que más relajante para ti, entonces, pues ya no te sientes tan sola, sientes que alguien te está acompañando y como que resulta mucho más fácil esta parte” (Docente A, pregunta 17).

Con base en la investigación de Salinas *et al.* (1996a) y Coiduras (2008) los docentes frente a grupo requieren de otro profesionalista para recibir apoyo

emocional, información y formación cuando se enfrentan a la inclusión de los menores con ceguera o baja visión. Este hallazgo es semejante al de Ortega y Torres (2016), quienes encontraron que el 80% de los docentes cuenta con el servicio de USAER, que califican como útil para implementar adecuaciones y estrategias específicas para la población con ceguera o baja visión.

El *trabajo conjunto con el apoyo externo* de la escuela es otra condición para el ejercicio de la inclusión. Rouse y Florian (1996); Booth y Ainscow (2000); Giné *et al.* (2009) mencionan que se requieren de apoyos externos que guíen y orienten las acciones de inclusión. Booth y Ainscow (2000) y Ainscow (2003) mencionan que este apoyo proviene, por ejemplo, del personal de educación especial.

Entre los actores internos y externos debe asumirse un proyecto educativo común, una programación efectiva de trabajo y una colaboración eficaz (Arguis, 1999 citado por Lobato, 2001). A través de las docentes entrevistadas se notó que el apoyo externo se desfasó en tiempo para cubrir las necesidades de la comunidad:

“Me hubiera gustado que la actividad de golball para la sensibilización de los compañeros hubiera sido al inicio del ciclo escolar y no en este último mes... porque su presencia siempre fue en silencio: “que no sepan que yo estoy aquí” decían...” (Docente C, pregunta 29).

Asimismo, se encontraron dificultades para dar seguimiento al proceso enseñanza-aprendizaje por parte del apoyo externo. La docente D mencionó:

“La última vez que fue la especialista sí le comenté: “Maestra, ¿qué paso con la máquina Perkins?” y me dijo: “pues en eso estamos, es que la niña todavía no tiene ubicación espacial”. O sea, claro que la tiene porque es algo que diario trabajo con ella, entonces...” (Docente D, pregunta 17).

Esta situación evidencia que la falta de comunicación dificulta y confunde la inclusión. Esto puede convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación.

Bajo este panorama y retomando los aportes de Lynch *et al.* (2011), Mwakyeja (2013), Herrero (2016) y Ortega y Torres (2015), quienes realizaron investigaciones sobre la inclusión de los menores con ceguera o baja visión,

encontraron que las escuelas cuentan con apoyo nulo por parte de especialistas en discapacidad visual. Por eso, es importante reflexionar acerca del papel, los roles y las funciones que tienen estos actores, pues su labor tendría que ser de calidad para impactar de manera positiva en las prácticas. De acuerdo con Davis y Hopwood (2002) una de las condiciones básicas para el desarrollo de prácticas inclusivas es el trabajo interdisciplinario entre el profesorado interno y externo de la escuela. La evaluación de los servicios externos a la escuela queda pendiente como línea de investigación futura en nuestro país.

Otra situación que resalta es que algunas instituciones externas a la escuela que se especializan en la atención de alguna discapacidad, no conocen las necesidades reales del profesorado cuando se enfrentan a este reto. Sobre esto, una docente comentó:

“Después de que fui al curso de adaptación de materiales a la asociación, la verdad a mí me ayudó mucho, mucho... Ahí pregunté todas las dudas que tenía, desde cómo le voy a hablar a la niña, cómo me voy a dirigir a ella, cómo le voy a hacer” (Docente D, pregunta 7).

A través de esta cita se identifica que aunque el propósito del curso de esta institución fue dotar al profesorado de habilidades para adaptar los materiales educativos, lo primero que el docente requirió saber fue cómo tratar y ser para con su nuevo alumno. Las primeras inquietudes no se relacionaron con el conocimiento técnico, fueron sobre cómo establecer relaciones con el otro. De manera similar, Coiduras (2008) encontró que los docentes que se enfrentan a la inclusión de un alumno con ceguera o baja visión, primero necesitan apoyo emocional para recuperar la seguridad perdida ante el escenario de la inclusión y después, recibir asesoramiento en cuanto a provisión de información y formación.

Familias. Las familias son un apoyo muy importante para el desarrollo de escuelas inclusivas (Arguis, 1999 citado por Lobato, 2001; Booth y Ainscow, 2000; Giné *et al.*, 2009; Arnaiz, 2003; Arnaiz y Berruezo, 2003; Stainback y Stainback, 2007), fungen el papel de *paraprofesionales*, es decir, personas que sin cualificación profesional específica apoyan al profesorado (Arnaiz, 2003). Algunas de las

acciones que llevan a cabo para favorecer la inclusión son: participar en la construcción del proyecto educativo y en la toma de decisiones, compartir sus conocimientos y destrezas, fomentar la participación de otros padres para la mejora escolar y apoyar al profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje (Arguis, 1999; Arnaiz, 2003; Stainback y Stainback, 2007).

En esta investigación se encontró que las familias son el apoyo principal del docente frente a grupo para generar prácticas inclusivas. Sus apoyos se centraron en:

1. Informar sobre las características, las necesidades y los apoyos que requieren los menores con ceguera o baja visión para su aprendizaje. Por ejemplo, la docente F señaló:

“La señora me comentó que el color que el niño ve más es el negro, entonces ya trato de marcarle las letras con negro... y en grande” (Docente F, pregunta 3).

2. Sensibilizar y capacitar en el sistema braille. La docente C recordó:

“Una mamá, hasta el año pasado, cuando les digo que la niña va a estar en el grupo, la mamá se ofrece. Entonces yo empecé a trabajar lo de las posiciones, de hecho ella me dijo otro nombre no era “cuadratín”, me dijo otro nombre, “el cajetín”, entonces yo lo manejaba como el cajetín y empecé a trabajarlo antes de que la asociación de niños ciegos me dijera” (Docente C, pregunta 39).

3. Proveer y adaptar materiales específicos. La docente A mencionó:

“Los papás han traído los materiales y las tareas adaptadas para que él pueda participar en clase juntos con sus compañeros” (Docente A, pregunta 24).

4. Orientar el quehacer docente. La docente E comentó:

“Ella (la cuidadora del menor) era nuestro medio de contacto porque era la que llevaba los materiales, hacia los materiales, nos explicaba y de cierta manera era como nuestro medio de comunicación porque decíamos: “bueno y esto, ¿se podrá hacer de tal manera?” (Docente E, pregunta 23).

Estos hallazgos demuestran la falta de condiciones institucionales adecuadas para la inclusión de los menores con ceguera o baja visión. Por medio de estos comentarios, se pone en tela de juicio el papel, las funciones y las obligaciones que tienen las autoridades educativas, los directivos y el personal de apoyo interno

y externo para esta tarea. De acuerdo con el MASEE (SEP, 2011a) las autoridades y los directores tienen la obligación de gestionar, liderar y llevar a cabo procesos de transformación escolar para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, en el área de actitudes se enfatiza que deben sensibilizar a los docentes y a los compañeros de grupos respecto a las necesidades del alumno con discapacidad y de las formas posibles de apoyar su inclusión. Sin embargo, en este estudio se halló que no existió ese apoyo.

Por otro lado, es importante recuperar de la investigación internacional, que unas de las funciones que deben cubrir los maestros especializados en la educación de los menores con ceguera o baja visión son: brindar asesoría a la comunidad educativa, trabajar en equipo, facilitar materiales adaptados al docente, planificar la enseñanza junto con los profesores, entre otras (Coiduras, 2008; Davis y Hopwood, 2008; Herrero, 2015; Lynch *et al.*, 2011; Mwakyeja, 2013), acciones que las familias y los cuidadores cubrieron.

En relación con la participación de los padres de familia para la inclusión del menor con ceguera o baja visión, sólo una docente refirió que no contó con este apoyo:

“De la mamá ya aprendí que yo le pido y se le dificulta todo, entonces no puedo estar a expensas de ella, tengo que trabajar... lo tengo que resolver de manera inmediata o mediata” (Docente C, pregunta 33).

Es fundamental la participación activa de la familia en la inclusión educativa porque es la que constantemente está en contacto con el alumno, conoce su forma de ser, sus fortalezas y áreas de oportunidad, aspectos esenciales que debe conocer la escuela para diseñar la programación individualizada. Asimismo, también tienen la capacidad de transmitir valores, generar el sentido de pertenencia, la confianza, fortalecer la autoestima, entre otros elementos necesarios para poder estar, dar y recibir con los otros.

Alumnos. Los pares son actores clave para el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000; Zacarías, De la Peña y Saad, 2006; Stainback y Stainback, 2007). Los compañeros favorecen la transmisión de la cultura inclusiva,

el sentido de comunidad y de pertenencia al grupo, y el aprendizaje cooperativo. Todas las docentes comentaron que los pares contribuyeron a la inclusión del alumno con ceguera o baja visión en el ámbito académico y social. Una docente comentó:

“De los niños, ellos también apoyan mucho esta parte de trabajar con él... los niños la verdad apoyan mucho esta parte de jalarlo, no dejarlo, no excluirlo sino que lo incluyen en las actividades” (Docente A, pregunta 27).

Siguiendo a Zacarías, De la Peña y Saad (2006) *los pares como amigos* benefician la inclusión por ofrecer compañía al realizar actividades de colaboración, apoyo físico en situaciones de necesidad y apoyo al ego al transmitir el sentimiento de capacidad y valía personal, generando aprobación social, afecto y confianza. De esta experiencia se rescata que los pares al propiciar lazos físicos y afectivos, participan activamente en la construcción de la comunidad de aprendizaje.

Otra docente mencionó que los pares promovieron el sentido de identidad y de responsabilidad social para con la menor con ceguera:

“A mí me sorprendió mucho ver la reacción de los niños, los niños inmediatamente se identificaron con ella, la apoyaban tanto que había momentos en que les tenía que decir: “es que déjenla tantito, ella puede”. Pero si fue, los niños, fue completamente el apoyo” (Docente D, pregunta 28).

De acuerdo con Zacarías, De la Peña y Saad (2006) los pares pueden fungir como *monitores o guías* de sus compañeros con discapacidad. Esta forma de colaboración puede darse a través de los grupos cooperativos de aprendizaje o voluntarios. Sin embargo, es indispensable que los docentes supervisen y orienten este apoyo para evitar la sobreprotección como reacción afectiva natural. También, Booth y Ainscow (2000) sostienen que un rasgo de las escuelas inclusivas es que los estudiantes ofrecen y reciben ayuda de sus pares.

Los pares pueden fungir como *pequeños maestros* para el nuevo alumno, reproduciendo los valores inclusivos y apoyando el aprendizaje:

“Ellos se interesan también luego por estar enseñándole a la niña, por estarle compartiendo, son los mismos maestros, o sea se convierten en pequeños maestros...” (Docente C, pregunta 40).

Zacarías, De la Peña y Saad (2006) comentan que los pares pueden ser *compañeros de estudio* o *tutores* de los alumnos con discapacidad.

En esta investigación también se encontró que fue relevante la participación de otros compañeros de otros grupos para formar redes naturales de apoyo para la inclusión del menor con ceguera en la escuela:

“En el recreo hay niños hasta incluso de otros grupos, que luego se acercan y empiezan a platicar con él, “y maestra lo vamos a llevar a jugar”, “sí ándale”. Claro que yo estoy observando porque hay niños que corren y todo, y digo no lo vayan a tirar, pero si se acercan de otros grupos y platican con él “y, ¿qué haces”?, y la verdad pues no, todos lo conocen, llegan y le abrazan y “Hola, ¿cómo estás?” (Docente A, pregunta 23).

A través de la literatura se reconoce que los pares pueden apoyar a sus compañeros fuera del aula o de la escuela (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006), formando una red de amistad, cuidado y apoyo. En esta modalidad, es importante que los docentes enseñen cómo apoyar al otro.

A través de estas últimas contestaciones, se aprecia que la inclusión se entiende como la práctica de ciertos valores como el de comunidad, el respeto a la diversidad y el apoyo al otro (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008); es aprender a vivir juntos y a ser (Echeita, 2006; Blanco, 2008); es el sentimiento de compartir y establecer lazos con los otros (Dyson, 2001; Booth, 2002; Echeita, 2006) y es participar a través de las dimensiones de estar, ofrecer y recibir de los otros (Echeita, 2006).

2. Docente inclusivo

2.1 Supuestos acerca de la diversidad

Se analizaron los supuestos acerca de la diversidad que tienen los docentes porque son la base para el diseño y la intervención pedagógica. Este tema se analizó desde tres vertientes. La primera, es la reacción del docente ante la llegada del menor con ceguera o baja visión. La segunda, es la valoración del

docente acerca del lugar en el que debería escolarizarse a este alumnado. La tercera, es la pertinencia de la enseñanza de tiempo parcial o total en el aula común.

Reacción del docente ante la llegada del menor con ceguera o baja visión. Se detectó que los docentes sintieron temor, miedo, angustia, estrés e inseguridad al inicio de la experiencia, debido a varias causas. La primera, fue la presencia del menor con discapacidad en el aula regular:

“Pues primero fue temor porque nunca había trabajado con algún niño con alguna discapacidad” (Docente A, pregunta 9).

Esto se relaciona con las representaciones docentes en torno a la discapacidad que se centran en el modelo del déficit o psicomédico (Arnaiz 2000 y 2011; Clough y Corbett, 2000 citados por Echeita, 2006). En éste se valora al sujeto con discapacidad como alguien con déficits, carente de capacidades para desenvolverse en un espacio común. Este hallazgo también lo encontró Rodríguez (2012) en los docentes que recibieron a un menor con ceguera o baja visión en sus aulas.

La segunda, fue el desconocimiento sobre cómo ser y relacionarse con el otro:

“Miedo, definitivamente es miedo porque vuelvo a decirte, no sabes cómo actuar, cómo tratarlo, cómo ser” (Docente B, pregunta 12).

Esta contestación también se basa en las representaciones que tienen los docentes acerca de la discapacidad y la ceguera. Se identifica que los docentes parten del modelo del déficit o psicomédico en educación porque piensan que los menores con ceguera o baja visión tienen que recibir un trato especial. Asimismo, este pensamiento alude a la dicotomía entre los modelos de enseñanza: el modelo tradicional que responde a la homogeneidad del alumnado y el especial que atiende a ciertos alumnos según sus dificultades o problemas de aprendizaje (etapa de la segregación según Fernández, 1998 citado por Parilla, 2002 y Echeita, 2006). En este sentido, los docentes se angustian porque no saben cómo tratar a los “otros, diferentes” en un espacio común. De manera similar, Rodríguez

(2012) identificó que los docentes tienen miedo y angustia porque no saben cómo tratar a la población con ceguera o baja visión. Por otro lado, esta reacción refleja que el acto de educar e incluir, primeramente, tiene que ver con la construcción de lazos interpersonales entre los sujetos.

La tercera razón, es el desconocimiento de experiencias pedagógicas similares:

“El miedo a hacia no sé, a lo desconocido, no, prácticamente. Pero no sabía realmente a quién estaba recibiendo en mis manos, entiendes. Entonces, esta parte no me permitía ver más allá” (Docente E, pregunta 6).

De acuerdo con San Martín *et al.* (1996a) el “miedo a lo desconocido” es una reacción natural de los docentes por el desconocimiento y la falta de experiencia en los procesos de inclusión. Al respecto, De Boer, Pijl y Minnaert, 2011 (citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013); Yuker, 1988, Clough y Lindsay, 1991 y LeRoy y Simpson, 1996 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) y Granada, Pomés y Sanhueza (2013) dicen que la experiencia previa de los docentes en los procesos de inclusión les permite bajar la ansiedad frente a lo nuevo porque desarrollan ciertas competencias que les hacen tener confianza y seguridad en sí mismos.

La cuarta razón, es el desconocimiento sobre cómo ajustar o adaptar la enseñanza para esta población:

“Yo decía: “¿qué voy a hacer, qué voy a hacer?, no sé cómo le voy a mostrar algo, si él no me puede ver, no sé cómo le voy a dar una lectura, darle las letras, los números, no sabía cómo, yo ni conocía ni su manejo de él ni sabía cómo introducir toda esta parte que hay rica en el ambiente hacia él” (Docente E, pregunta 4).

Esta respuesta refleja que al inicio de la experiencia, el pensamiento docente responde al modelo tradicional de la enseñanza que establece una dicotomía con el modelo de educación especial (etapa de la segregación según Fernández, 1998 citado por Parilla, 2002; Echeita, 2006). En palabras de Arnaiz (2000 y 2011) este pensamiento corresponde al modelo del déficit de la enseñanza, a través del cual,

se visualiza al alumno como un problema o un elemento de distorsión en el aula, pues es alguien que está ahí pero el profesor no sabe muy bien qué hacer con él. Por lo tanto, los docentes se sienten incapaces de enseñarle a los sujetos “especiales” porque consideran que los “especialistas” son los únicos profesionales de la educación que tienen las competencias para hacerlo. De acuerdo con Pérez, Reyes y Juandó (2001) y Gallego (2002) (citados por Echeita, 2006:131) mencionan que los docentes pueden no sentirse formados o con suficiente experiencia para intervenir y dar una respuesta adecuada, generando sentimientos de incapacidad que pueden bloquear cualquier posibilidad de cambio. También Rodríguez (2012) identificó que los docentes tienen miedo sobre cómo ejercer su rol para con los menores con ceguera o baja visión.

Las reacciones anteriores las sintetizó una docente así:

“Fueron muchas cosas, sentí de entrada mucho miedo. Miedo porque la aceptación.... Y en segunda, desde cómo le hablo, cómo le voy a hacer, cómo le voy a dar clases, ese fue mi temor. Sí, de hecho no dormí. De verdad, yo lo dije el día que fui a la asociación, fue lo q le dije: “es que no duermo ¿por qué? porque estoy angustiada, porque no sé ni cómo dirigirme a la niña, no sé cómo porque nunca había tenido esta experiencia, no” (Docente D, pregunta 6).

Con base en esta respuesta se reflexiona que la presencia de la diversidad en el aula representa un desafío personal y profesional para los docentes, ya que quebranta sus representaciones sobre el modelo de enseñanza tradicional en el que basan su quehacer. Desde el modelo del déficit, la presencia de la diversidad puede causar un daño emocional y confusión a los docentes, dado que ocasiona un impacto en sus esquemas que “pueden tambalearse o incluso venirse abajo, sintiéndose incapaces de poder dar respuestas ajustadas en el aula” (Arnaiz, 2000:3). Garnique (2012) también encontró miedo, pérdida de control y desesperación de los docentes ante la llegada de la diversidad en el aula.

Como se verá más adelante a través de las acciones docentes para la inclusión de los menores con ceguera o baja visión parece que se cumple con la hipótesis del “ciclo de actitudes” de Salinas *et al.* 1996a, 1996b y 1997 (citados por Herrero,

2015). Según ésta, el profesorado que recibe a los menores con ceguera y baja visión atraviesa por un ciclo de actitudes o reacciones durante su experiencia. Estos investigadores, encontraron cinco estadios principales: miedo, incertidumbre, observación, sobreprotección y sorpresa. Al final, los docentes descubren que la población con ceguera y baja visión puede educarse en las escuelas comunes con éxito y que ellos tienen la capacidad de enseñarles. Avramadis y Norwich (2004) también identificaron que las reacciones negativas de los docentes ante la diversidad cambian con el paso del tiempo.

El lugar en el que debería educarse el alumno con ceguera o baja visión. Existen tres valoraciones por parte de los docentes en relación con el lugar en el que debería educarse al alumno con ceguera o baja visión: en las escuelas especiales, en las escuelas regulares con ciertas restricciones y en las escuelas regulares sin restricciones. Estas respuestas se relacionan con la tipología planteada por López, Echeita y Martín (2010) sobre los perfiles docentes, los modelos sobre la atención a la diversidad en educación (Arnaiz, 2001 y 2011) y el planteamiento de las escuelas segregadoras (Fernández, 1998 citado por Parilla, 2002; Echeita, 2006).

La primera, es que la población con ceguera y baja visión debe educarse en las escuelas de educación especial:

“Él necesita otro tipo de escuela, bueno de atención y otro tipo de enseñanza... de una persona especial para que trabaje con él, o sea, que esa persona le enseñe bien porque pues hasta ahorita no va a salir al ritmo del kínder 1” (Docente F, pregunta 4).

Esta apreciación revela que el alumno con ceguera o baja visión es valorado como un problema porque sus “déficits” no se pueden atender en la escuela tradicional. Se valora que los alumnos con “déficits”, “problemas” o “enfermedades” deben ser “tratados” en un espacio segregador (Arnaiz, 2000), es decir, en las escuelas especiales. Esto no sólo beneficiará al alumno con discapacidad sino a los alumnos “normales” y al docente, quien no tendrá que modificar su práctica, manteniendo el status quo de la enseñanza. Lo anterior, se compagina con la explicación de Parilla (2002) y Echeita (2006) sobre la etapa de la segregación en

educación que se caracteriza por la creación de un sistema de enseñanza dual, uno que responde a las necesidades del alumno “promedio o normal” y otro para el alumno “especial o anormal”. En esta etapa, una de las funciones principales de los docentes es identificar, diferenciar y canalizar a los alumnos “especiales” para que reciban la atención que requieren. Echeita y Simón, 2007 (citados por León, 2005) mencionan que esta es la perspectiva esencialista, Clough y Corbett, 2000 (citado por Echeita 2006) la llaman el “legado psicomédico o modelo médico” y Arnaiz (2012) el modelo del déficit en educación.

La elección de las escuelas de educación especial también responde a la creencia de que el fin de la educación es “depositar” en el sujeto ciertos contenidos académicos:

“Yo digo que una escuela especial para él, que le ayude a que él aprenda, que sepa reconocer lo que es, las letras, los números, yo digo que eso es lo importante porque pues hasta ahorita va a pasar a segundo y no va entender” (Docente F, pregunta 5).

Al respecto, San Martín *et al.* (1996) encontró que los docentes regulares que tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión prefieren las escuelas especiales porque se valora más la atención a las necesidades instruccionales que las de autoestima, socialización y comunicación con los iguales.

De acuerdo con la filosofía de la educación inclusiva, la preferencia por las escuelas de educación especial para la población con discapacidad es una actitud excluyente o segregadora (López, Echeita y Martín, 2010) porque la educación para todos sólo cobra forma en las escuelas comunes donde se valora a la diversidad como fuente de enriquecimiento para el aprendizaje entre pares, para el crecimiento profesional del profesorado y para la mejora escolar. En relación con las investigaciones previas, San Martín *et al.* (1996a), Mushoriwa (2001) y Agudelo *et al.* (2008), encontraron que los docentes que tienen a alumnos con ceguera y baja visión en sus aulas, consideran que la mejor opción para su educación son las escuelas especiales. De manera similar, Damm (2009) encontró que aún prevalece el modelo clínico rehabilitador en educación pues existe la creencia de

que las escuelas especiales son el espacio más apropiado para las personas con necesidades educativas.

En este estudio la docente que se inclinó por esta valoración es la que tiene menos años de experiencia profesional. Wall, 2002 (citado por Herrero, 2015) y Herrero (2015) encontraron que los profesores con menos experiencia tienden a preferir servicios especiales para con esta población. Esto se debe a su desconfianza sobre las capacidades de los niños con discapacidad visual y en los procesos de inclusión.

La segunda respuesta, acepta su estancia en las escuelas regulares pero con ciertas restricciones. Esta postura corresponde a los planteamientos de las reformas integradoras (Parilla, 2002), al perfil del docente integrador (López, Echeita y Martín, 2010), al legado psicomédico (Clough y Corbett, 2000 citados por Echeita, 2006) y al modelo del déficit (Arnaiz, 2012) en educación. Al respecto, una docente dijo:

“Pues sí pueden estar incluidos en una escuela normal, pero este, yo siento que, como realmente nosotros no tenemos una preparación para poder trabajar con estos niños, sí, de pronto si nos cuesta un poquito de trabajo. Y a veces lo vemos y decimos “no mejor que lo lleven a una escuela especial donde pues le puedan brindar todas estas herramientas que a él le sean mucho más funcionales”, pero pues yo digo que sí está en la disposición de que un niño como él venga aquí pues sea incluido, no” (Docente A, pregunta 8).

Lo anterior revela que la inclusión se confunde con el enfoque de integración porque sólo se reconoce la igualdad de acceso pero no de oportunidades ni de resultados, es decir, sólo a un estar físico en ambientes comunes (López, Echeita y Martín, 2010) y se entiende como un acto de “buena voluntad” y un “trabajo aislado” del docente, siendo que la construcción de los proyectos inclusivos debe generarse entre toda la comunidad educativa (Parilla, 2002).

Por otro lado, los docentes valoran la inclusión (mal entendida por integración) como una oportunidad para que el sujeto “especial” (antes “extranjero” de la escuela común) se adapte a su entorno inmediato:

“En parte sería mejor que fueran a escuelas de educación especial porque obviamente hay especialistas y son menos niños, por un lado, pero por el otro ellos se tienen que acostumbrar a la vida, al mundo real (Docente D, pregunta 42).

De acuerdo con Carbonell I París, 1995 (citado por Echeita, 2006), la integración se entiende desde un modelo asimilacionista pues el sujeto es quien debe adaptarse a un contexto inmodificable. Los docentes que aceptan la integración de los menores con ceguera o baja visión asumen una actitud conformista porque justifican la calidad de la intervención con la falta de formación, capacitación profesional y de condiciones escolares (López, Echeita y Martín, 2010; Arnaiz, 2000):

“Entonces sí, como que ahí porque nosotros en la escuela en las de gobierno no nos mandan personal capacitado, entonces uno tiene que buscar la manera de ver cómo vas a orientar o cómo vas a ayudar a esa persona” (Docente D, pregunta 42).

A través de esta expresión también se manifiesta que el acto de incluir, reside en el compromiso, la iniciativa y la capacidad docente de buscar y practicar estrategias para atender a la diversidad. Al respecto, Hopkins y Stern, 1996 (citados por Durán y Giné, 2011) mencionan que el compromiso es una capacidad del docente inclusivo y Fernández (2013) dice que la búsqueda de estrategias de orientación inclusiva es una competencia del docente inclusivo.

La tercera, acepta totalmente su escolarización en las escuelas regulares:

“Yo siento que esta escuela es una buena opción porque tiene lo necesario para él, no, es porque creo que él es como todos los chicos, como te lo dije anteriormente y hasta más, entonces, si él tiene esa capacidad creo que él no necesita estar en una escuela especial” (Docente E, pregunta 30).

En este caso, la docente reconoce, acepta y valora a su alumno con ceguera al igual que al resto de sus alumnos, situación indispensable para la enseñanza inclusiva (UNESCO, 1994). Así mismo, promueve los principios de igualdad y equidad en educación, y plantea la necesidad de ofrecer una respuesta educativa

diversificada que se ajuste a las características de cada alumno. Por lo tanto, entiende la inclusión desde la perspectiva comunitaria porque refiere que la escuela tiene la capacidad de generar los apoyos adecuados (Parilla, 2002). Esta docente se basa en la perspectiva contextual o educativa (Echeita y Simón, 2007 citado por León, 2015), en el modelo curricular (Arnaiz, 2000 y 2011) y en el perfil del docente inclusivo (López, Echeita y Martín, 2010).

El alumno con ceguera o baja visión ¿de tiempo total o parcial en el aula? Los resultados muestran un tipo de perfil docente (López, Echeita y Martín, 2010), que basa su pensamiento y actuar en el modelo del déficit o curricular (Arnaiz, 2012), o en la perspectiva esencialista o educativa (Echeita y Simón, 2007 citados por León, 2015). Al respecto, se encontraron dos apreciaciones. Una que valora la atención del alumno con ceguera o baja visión fuera del aula en ciertos momentos y la otra, que defiende su estancia en el aula de tiempo completo. Sobre la primera, se dijo:

“Pues yo creo que si sería que a lo mejor saliera un momento y luego continuara con las actividades dentro del aula. Si es alguna actividad que le va a ayudar y le va beneficiar siento que si sería conveniente que saliera de su aula y luego ya continuara con sus actividades en su salón” (Docente A, pregunta 37).

Este comentario apunta a que la docente basa su pensamiento en el enfoque psicomédico (Clough y Corbett, 2000 citados por Echeita, 2006) y en el modelo del déficit (Arnaiz, 2000 y 2011) porque clasifica a sus alumnos según sus capacidades: normales vs anormales. Con ello, *discrimina positivamente* la atención que cada uno requiere. Desde este planteamiento, el alumno con ceguera o baja visión es valorado como un sujeto con problemas y/o necesidades educativas especiales que les son inherentes, en este sentido, tiene que recibir un *tratamiento* especial que *compense* sus dificultades. Echeita y Simón, 2007 (citados por León, 2015) mencionan que los docentes que se instalan en la perspectiva esencialista consideran que las ayudas especiales para los alumnos con dificultades deben ofrecerse en las escuelas especiales o en aulas externas.

Esta preferencia por la atención educativa fuera del aula, se debe a que los docentes no se preocupan por modificar las metodologías de enseñanza tradicional ni por buscar los apoyos adecuados dentro del aula común. Por lo tanto, buscan la complementariedad con los servicios de educación especial, generándose una pseudo-colaboración entre los profesionistas. Estos docentes asumen una actitud conformista y en la mayoría de las ocasiones, mantienen el status quo de la enseñanza. De acuerdo con López, Echeita y Martín (2010) estas características son del docente integrador.

Tomando como referencia la pedagogía inclusiva el único espacio en el que deben ser educados todos los niños es en la misma aula (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006; Stainback y Stainback, 2007) porque todos los apoyos y recursos para responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno, deben ofrecerse en un espacio común. Todos tienen el mismo derecho de ser parte, aprender y participar en el grupo. En este contexto, si un alumno requiere el apoyo de un profesionista en específico, debe recibirlo al interior de su aula. Además, las metodologías inclusivas fomentan el aprendizaje entre pares y los círculos de amigos, entre otros elementos.

Sobre la segunda, se mencionó:

“A la niña no se le tienen que enseñar contenidos ni habilidades específicas fuera del aula porque aquí lo tiene dentro del salón. Entonces no sería algo fuera de” (Docente C, pregunta 16).

Esta afirmación corresponde a la del docente inclusivo (López, Echeita y Martín (2010) que sustenta su práctica en el modelo curricular de la enseñanza (Arnaiz, 2012) y en la perspectiva educativa o contextual (Echeita y Simón, 2007 citados por León, 2015). A través de este comentario, se identifican varios aspectos sobre cómo se valora al alumno y cómo el docente piensa la enseñanza. En cuanto a la percepción del alumno con ceguera o baja visión, el docente inclusivo valora positivamente las características de su alumno, es decir, no las considera como un problema o desventaja para su práctica sino como un desafío para enriquecer su quehacer y para transformar la organización del centro educativo. El docente

inclusivo asume una actitud optimista porque participa en la creación y movilización de oportunidades y recursos para fomentar la participación de sus alumnos (López, Echeita y Martín, 2010). En relación con la enseñanza, el docente inclusivo parte del principio de heterogeneidad para ofrecer una respuesta educativa diversificada que se ajuste a las características de cada alumno. Por lo tanto, el mejor y el único espacio para la enseñanza es el aula común en la que se ofrecerán las ayudas y los apoyos adecuados. La acción educativa se enmarca en un proceso de enseñanza general (Echeita y Simón, 2007 citados por León, 2015).

Los resultados anteriores son similares a los de Alcaráz (2015). A través de su estudio se halló que los docentes tienen dos tipos de creencias epistemológicas sobre la inclusión educativa, la primera remite a la atención especializada y la segunda, a la atención diversificada.

2.2 Prácticas docentes

Esta subtema analiza las prácticas inclusivas que las docentes entrevistadas desarrollaron cuando tuvieron como alumno a un menor con ceguera o baja visión. Se entiende por prácticas inclusivas, aquellas acciones que promueven la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Por lo tanto, manifiestan la organización, distribución y ejecución de los apoyos tanto internos como externos para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras de aprendizaje y participación (Booth y Ainscow, 2000). Los datos se clasificaron en: la construcción de las comunidades que aprenden, la organización y el desarrollo de la clase, y la colaboración de los apoyos para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Construcción de comunidades que aprenden. De acuerdo con las docentes entrevistadas, sus primeras prácticas tuvieron como propósito crear una *cultura inclusiva* entre las familias, los compañeros de clase y los alumnos con ceguera o baja visión. Uno de los aspectos nodales de esta cultura es el *sentido de comunidad*, esto quiere decir que todos los integrantes se sienten parte de un grupo (*sentido de pertenencia*), se responsabilizan por el bienestar del otro,

establecen relaciones de amistad y toman parte de los problemas, las decisiones y las acciones que favorecen a todos (Booth y Ainscow, 2000; Zacarías, De la Peña y Saad, 2006).

Una docente trabajó varias actividades con los padres de familia para que comprendieran la importancia de crear una *cultura inclusiva* para la aceptación de la diversidad en el aula:

“Cuando la niña entró al grupo, pasó a ser parte del grupo, los mismos papás de los demás compañeros, trabajamos una serie de actividades para que comprendieran que era también parte de su vida y de su labor porque tenían que trabajar con sus niños para reconocer y aceptar esta situación” (Docente C, pregunta 16).

Esta práctica es benéfica porque la transmisión de la filosofía de la inclusión no sólo es responsabilidad del profesorado ni es algo que sólo se remita al ámbito escolar. Las familias tienen el potencial de promover los valores inclusivos en el hogar (Booth y Ainscow, 2000). La inclusión significa aprender a ser y a vivir con el otro a pesar de las diferencias (Blanco, 2008).

Por otro lado, otra docente transmitió sus valores y actitudes en torno a la diversidad con la finalidad de establecer reglas y compromisos con los padres de familia para la convivencia sana:

“Ay pues bien padre porque la primera junta que yo tuve con los papás de mi grupo fue decirles y aclararles que yo no iba a permitir ninguna falta de respeto hacia la niña ni hacia sus papás...Al principio quise marcar ese, ese, como decirte, pues esa regla y ese compromiso, no, que es respeto... Y si, si me funcionó” (Docente D, pregunta 11).

De acuerdo con Arnaiz (2003) los docentes tienen la responsabilidad de crear un *clima social* que favorezca el respeto a las diferencias. Estos actores deben ser un modelo positivo para los demás en relación con actitudes antidiscriminatorias. Según Booth y Ainscow (2000) esta acción es una práctica inclusiva. Sin embargo, la inclusión educativa no sólo implica establecer valores comunes, también conlleva participa en la toma de decisiones para la mejora escolar. En este

sentido, las familias deben comprender la fuerza de la unión y la necesidad de que todos trabajen juntos para alcanzar metas comunes (Stainback y Stainback, 2007).

Por otro lado, algunas docentes les transmitieron a sus alumnos la filosofía de la inclusión a través de actividades que propiciaron la reflexión y la discusión. El entendimiento de las diferencias desde el currículo también es una práctica inclusiva (Booth y Ainscow, 2000). Una docente abordó la temática a partir del diálogo abierto:

“Yo les decía a los niños: “todos somos diferentes, no somos iguales... pero todos merecemos el mismo respeto”. Entonces yo creo que si hay respeto ya lo demás se viene dando” (Docente A, pregunta 33).

Lo anterior demuestra que la docente sensibilizó a sus alumnos acerca *del respeto a la diversidad* como valor, pues la inclusión es el proceso sistemático de llevar ciertos valores a la acción (Booth, 2006 citado en Echeita y Domínguez, 2011). Asimismo, promovió la noción de la inclusión como *un valor en sí mismo*, es decir, es aceptar y apoyar al otro para ser aceptado y apoyado por los otros, se trata de un valor recíproco (Echeita, 2008).

Otra docente fomentó actividades que promovieron el desarrollo de la empatía entre los estudiantes por medio de la simulación y juegos de rol:

“Si desde el año pasado fue mucho mucho, trabajé eso. De hecho, una de las actividades... a los niños les tapaba los ojos, igual que a la niña, entonces ellos iban manejándose igual con los estilos de aprendizaje de ella... ahí me di cuenta que ya estaban aprendiendo a vivir lo mismo que X y muchos se ponen en los zapatos de ella” (Docente C, pregunta 42).

Este tipo de ejercicios sensibiliza a los sujetos en cuanto a la comprensión de las diferencias humanas y el valor de las personas (Stainback y Stainback, 2007). Además, se manejan los prejuicios y los estereotipos con naturalidad. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) y Arnaiz (2003) este tipo de prácticas promueve el desarrollo de aulas inclusivas.

En relación con el alumno con ceguera o baja visión, algunas docentes realizaron acciones específicas para que su alumno se sintiera reconocido y valorado. Arnaiz

(2003) menciona que los docentes son responsables de que todos los alumnos se sientan reconocidos e incluidos en la vida de las aulas. La docente F externó:

“Yo lo he visto con otras maestras que le hablan y si es cortante y dice “no, no me agarres” y yo si lo empecé a incluir así de “X, hola” (Docente F, pregunta 6).

La inclusión conlleva la construcción de vínculos o lazos interpersonales. Promueve la *participación* entendida desde las dimensiones relacionales y afectivas o de equilibrio personal (Dyson, 2001; Booth, 2002; Echeita, 2006), esto ocasiona compartir experiencias enriquecedoras, ofrecer la riqueza de la singularidad y recibir apoyo y *estima*.

Otra docente fomentó el *sentimiento de pertenencia* de la menor con ceguera dentro y fuera del aula, es decir, el derecho pleno a la participación como un miembro más, fortaleciendo su autoestima (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006). Booth y Ainscow (2000) señalan que impulsar el sentimiento de acogida y de pertenencia es una práctica inclusiva:

“A principios del año pasado la niña estaba todo el tiempo en su mesa agachada y yo le decía “X, muévete” y la mandaba a que repartiera las leches del desayuno con su cubeta, iba dando las leches” (Docente C, pregunta 35).

De la situación anterior, se deduce que la menor con ceguera no se sintió parte del grupo ni de la escuela al inicio de la experiencia educativa. Arnaiz y Berruezo, 2003 (citados por Arnaiz, 2003) mencionan que uno de los factores que hacen más inclusivas las prácticas es la *cooperación para aprender* y para participar. Todos los actores que convergen en la escuela deben tener la disposición y el compromiso para convivir, construir y aprender con el otro. La inclusión es un proyecto comunitario que requiere la participación de todos (Parilla, 2002).

Organización y desarrollo de la clase. Este apartado se relaciona con las características de las aulas y la enseñanza inclusiva. De acuerdo con Zacarías, De la Peña y Saad (2006) y Stainback y Stainback (2007) un aspecto fundamental de las aulas inclusivas son las *reglas* para crear un *ambiente de aprendizaje* que

favorezca el desempeño máximo de cada alumno. Estas reglas permiten que el ambiente del salón sea predecible y seguro, se fomenten interacciones positivas entre los miembros, y se logre una buena organización de trabajo con un sentido de finalidad claro. Esta estrategia la llevó a cabo una docente:

“Lo primero que hacía en cada actividad era poner acuerdos, los escribimos... a cada actividad tienes que poner una regla y un acuerdo, en todas las actividades, en todas, en desayunos, este, cuando toman el lunch, cuando trabajan, con el material que trabajan, siempre puse un acuerdo” (Docente D, pregunta 26).

Según Stainback y Stainback (2007) las reglas de las aulas inclusivas se basan en la justicia, la igualdad y el respeto mutuo, es decir, en los valores inclusivos y presentan los derechos de cada miembro.

Por otro lado, las docentes que tendieron a ser inclusivas se caracterizaron por organizar las clases y adaptar los métodos de enseñanza con base a las capacidades, los estilos y los ritmos de aprendizaje de todos sus alumnos, incluidos los menores con ceguera o baja visión, es decir, desarrollaron la pedagogía centrada en el niño (UNESCO, 1994). Una maestra expresó que mientras daba las clases grupales tenía a su lado al menor con ceguera para después explicarle la lección de manera individual. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) cuando la enseñanza y el aprendizaje se realizan a través de actividades de trabajo individual, en parejas o en grupos es una práctica inclusiva:

“Ah, pues te voy a decir eh, yo doy presentaciones grupales, en donde los niños observan, calladitos están observado y observan de qué manera se da la presentación. Para él (X) era acercarlo a tú lado, tenerlo y mostrarle, darle la tarjeta, decirle qué es lo que contiene, qué es lo que va a hacer, incluirlo de la misma manera para que participe en la actividad” (Docente E, pregunta 10).

Esta acción hizo que todos los alumnos accedieran al conocimiento, aprendieran y participaran al mismo tiempo, y resolvió las necesidades específicas del menor con ceguera. De acuerdo con la UNESCO (1994) a través de la Declaración de Salamanca se estableció que los docentes deben desarrollar la *pedagogía centrada en el niño* para satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada uno,

desde el aula común y con los apoyos que requieren. En este sentido, la docente anterior realizó una práctica inclusiva. Por otro lado, este tipo de respuestas son el reflejo de *la flexibilidad docente* como capacidad para repensar e innovar las estrategias de enseñanza, competencia de los docentes inclusivos (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006).

Otra docente también organizó la clase de la manera anterior. Empero, en este caso se aprecia la comprensión, la solidaridad y la participación de los pares para la enseñanza efectiva:

“Me supe organizar de tal manera que yo les explicaba a los niños lo que íbamos a hacer y desde un principio les dije: “ahorita les voy a explicar, ahorita me voy a sentar con X y en el tiempo en el que yo esté con ella me van a dejar porque ustedes ya tienen el trabajo, ya les expliqué, ya les aclaré las dudas... Entonces ahora sí, me vengo con ella” (Docente D, pregunta 15).

Booth y Ainscow (2000) sostienen que esta es una práctica inclusiva, ya que los pares reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores. Los compañeros de grupo son actores fundamentales para desarrollar una *comunidad de ayuda* para con el profesorado y el alumno que se está incluyendo (Stainback y Stainback, 2007).

Retomando las aportaciones de la investigación internacional en la materia, Herrero (2015) identificó la diversificación de tareas como una estrategia de enseñanza, es decir, mientras los alumnos con visión resolvían sus ejercicios, el profesor explicaba algún contenido al alumno con ceguera de manera individual.

Otra docente comentó que organizó la clase por medio de agrupamientos heterogéneos según los propósitos de las actividades:

“Es trabajar por tiempos, en pequeños equipos, ir agrupando... A veces de las mismas diferencias hacen que unos aprendan de los otros” (Docente C, pregunta 12).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), Zacarías, De la Peña y Saad (2006), Stainback y Stainback (2007), López, Echeita y Martín (2010) y León (2015) el *agrupamiento heterogéneo* es una práctica inclusiva pues fomenta el *aprendizaje*

cooperativo. Esto quiere decir que los alumnos aprenden juntos, ya que se da apertura al diálogo, al intercambio de ideas, a la colaboración, al apoyo, a la tutoría entre iguales, entre otros aspectos. Con base en Zacarías, De la Peña y Saad (2006), para que exista el aprendizaje cooperativo primero debe fomentarse *el sentido de comunidad* entre los pares, es decir, que todos se sientan responsables por lo que pasa dentro del salón y tomen parte de los problemas, las decisiones y las acciones que podrán beneficiarlos. Al respecto, una docente compartió:

“Cada uno tenía que resolver lo suyo pero también atender a su compañero, lo de los valores, ahí entra lo de los valores” (Docente C, pregunta 21).

Según Booth y Ainscow (2000) el que los estudiantes ofrezcan y reciban ayuda como algo habitual en el aula es una práctica inclusiva. Mwakyeja (2013) encontró que una de las estrategias de enseñanza que los docentes ocuparon fue el apoyo de los pares para con el alumno con ceguera.

Estas prácticas son similares a las que Davis y Hopwood (2002) hallaron y que calificaron como inclusivas. Éstas se caracterizaron por: el alumno con ceguera o baja visión fue parte de la lección principal, las estrategias de enseñanza brindaron oportunidades de interacción y la enseñanza se dio en el aula principal.

Colaboración de los apoyos para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), Zacarías, De la Peña y Saad (2006) y Stainback y Stainback (2007) el docente frente a grupo necesita el apoyo del profesorado interno y externo (por ejemplo, a los maestros de educación especial) para llevar a cabo prácticas inclusivas. Estos actores, a través de sus conocimientos y experiencias pueden guiar y compartir la enseñanza para atender a la diversidad de forma efectiva.

En este estudio, la mayoría de las docentes contó con personal de la UDEEI o USAER (apoyo interno) y de instituciones externas de niños con ceguera o baja visión (apoyo externo), para enfrentar los desafíos de la inclusión. Sin embargo, las prácticas que desarrollaron fueron de distinto tipo y alcance, algunas

favorecieron la inclusión y otras tendieron a ser barreras para el aprendizaje y la participación.

Planificación de la enseñanza. El primer aspecto que debe resolver el profesorado interno y externo junto con el docente frente a grupo es la construcción de un plan de adecuación curricular individual del alumno con ceguera o baja visión (Davis y Hopwood, 2002; Zacarías, De la Peña y Saad, 2006; Stainback y Stainback, 2007; León, 2015). Este plan debe especificar los objetivos de aprendizaje curricular a corto, mediano y largo plazo, los apoyos que se necesitarán durante la enseñanza, la programación con la que se trabajará y las funciones de cada actor.

Partiendo de la experiencia de las docentes, se identifica la falta de comunicación, interacción y acuerdo con el personal externo para elaborar este plan de trabajo:

“Ellos me dicen: “A ver, ¿con qué estás trabajando?” y yo les doy mis contenidos, les doy mi competencia, les doy lo que voy a trabajar, pero no me dicen “bueno, estoy trabajando esto con el niño”. Entonces, eso es lo que yo quisiera saber...” (Docente B, pregunta 22).

Booth y Ainscow (2000) mencionan que cuando los recursos de la comunidad contribuyen al desarrollo del proyecto educativo y curricular de la escuela es una práctica inclusiva. Sin embargo, en este estudio las docentes expresaron que no se unificaron las metas educativas con el apoyo externo:

“La niña tiene que establecer esa vinculación de escuela y asociación, no puede tener vidas separadas, no la van a llevar a nada y así se la puede seguir... pero ¿y?” (Docente C, pregunta 46).

Esta situación plantea la importancia de la efectividad de las acciones de inclusión. Debe trabajarse sobre un plan educativo para asegurar que los propósitos educativos sean los mismos y estén coordinados entre el profesorado interno y externo (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006).

Con base en la investigación internacional, Mwakyeja (2013) encontró que los docentes frente a grupo no implementaron el plan de educación individualizado para con el alumnado con ceguera o baja visión por falta de conocimientos. El maestro itinerante especializado en la educación de esta población tiene como

función asesorar a los docentes para elaborar las adecuaciones curriculares (Coiduras, 2008). En nuestro país, Ortega y Torres (2016) encontraron que el 20% de los docentes adecuó el currículo para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los menores con ceguera o baja visión, sólo una minoría lo hizo. Al respecto, se debe asegurar esta práctica para favorecer la inclusión.

Adecuación de la enseñanza. El segundo aspecto que debe resolverse en colaboración, es la asesoría constante y eficiente por parte del profesorado de apoyo interno y externo para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje. Stainback y Stainback (2007) mencionan que es imposible que el maestro ordinario sea experto en todas las áreas de la enseñanza. Por lo tanto, requiere de la orientación de otros profesionistas para responder a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Esquivel y Aguilar, 2015). Con base en la investigación internacional, a los maestros itinerantes especializados en la educación de los menores con ceguera o baja visión les corresponde esta tarea (Coiduras, 2008; Herrero, 2015).

Las docentes bajo estudio necesitaron del apoyo interno y externo para reflexionar y modificar sus metodologías y estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de aprendizaje de su alumno con ceguera o baja visión:

“La maestra de la asociación me dice si voy bien en lo que ya pensé, cómo lo voy a trabajar o diferentes estrategias que modificar, adaptando los materiales o adaptando lo que tenemos que hacer para que X lo pueda llevar a cabo” (Docente B, pregunta 20).

Booth y Ainscow (2000) comparten que es una práctica inclusiva, cuando los docentes están abiertos a los comentarios de otros colegas sobre su instrucción y modifican su docencia en función de estas recomendaciones.

Colaboración en la enseñanza. El tercer aspecto que debe garantizar el profesorado de apoyo interno y externo, es facilitar la enseñanza, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos dentro del aula. Esto es una práctica inclusiva que se gestiona y desarrolla a través del trabajo colaborativo (Booth y

Ainscow, 2000). En esta investigación se identificaron tres tipos de prácticas por parte del equipo de apoyo interno y externo, durante la enseñanza.

La primera, es que el personal de la UDEEI ofreció *apoyo individualizado* a la menor con ceguera dentro del aula:

“Entra al grupo y se sienta con ella, o sea lo que yo hacía ahorita ella me apoya en eso. De sentarse con ella y dirigirle la actividad” (Docente D, pregunta 31).

Aunque se reconoce que es importante apoyar las necesidades específicas de los menores de manera individual (Booth y Ainscow, 2000; León, 2015), el estudio de Davis y Hopwood reporta que el apoyo permanente y exclusivo de la maestra itinerante con el alumno con ceguera o baja visión dentro del salón no favoreció la inclusión, ya que limitó el intercambio social y académico entre los pares. Además, esto genera dependencia entre el maestro itinerante y el alumno. Este tipo de intervenciones tendrían que graduarse para la inclusión plena.

La segunda, es que las visitas del apoyo externo (maestro itinerante) sólo se limitaron a *observar* las clases:

“La maestra nada más iba y observaba, únicamente. En ninguna actividad participó, nada más observó” (Docente D, pregunta 19).

Al respecto, la docente externó que le hubiera gustado que este personal participara en la enseñanza:

“A mí me hubiera gustado que más que observar, que se hubieran incluido un poquito más en las actividades, participar un poco más en las actividades con los niños, con la niña” (Docente D, pregunta 51).

La petición de la docente concuerda con uno de los hallazgos de Coiduras (2008), este es que los docentes solicitan la participación de los maestros itinerantes dentro de la dinámica grupal. Romero, García y Fletcher (2013) también encontraron que los docentes refieren la necesidad de contar con modelos más colaborativos para promover la coenseñanza entre profesionales de diferentes áreas de la educación.

Stainback y Stainback (2007) comentan que la colaboración significa que el personal trabaja junto sin que ninguno asuma las funciones de *experto, supervisor* ni *evaluador*. Así se promueven sistemas de apoyo al interior de las aulas. Sin embargo, con base en la práctica anterior, se identifica que el docente frente a grupo se sintió aislado y solitario en su labor, siendo que la responsabilidad de crear prácticas inclusivas es de todos los miembros.

La tercera, es que dos docentes de la escuela llevaron a cabo la *coenseñanza* sin tener alguna especialidad en educación especial ni experiencia previa en la inclusión:

“Éramos dos guías que estábamos recibiendo al niño, entonces la preparación, la forma de verlo, la forma de ver a los niños se complementa y era uno con otro y era comentarlo y el trabajo era: “Esta semana tú te dedicas a él, como verlo, trabajar con él, manejarlo, ver lo que puedes adaptar, lo que sigue en su proceso”. Esta parte la fuimos manejando en conjunto, entonces me facilitó mucho esta parte de integrarlo al grupo y de yo poderme integrar con él y llevar el manejo. Pero no nos costó mucho trabajo” (Docente E, pregunta 8).

Esta práctica refleja que la inclusión es una tarea compartida, es un proceso que debe reflexionarse en conjunto, que requiere del ejercicio de distintas competencias docentes para su desarrollo e implica la retroalimentación constante para la innovación. De acuerdo con Zacarías, De la Peña y Saad (2006) lo anterior se basó en el modelo de enseñanza interactivo porque se complementaron los estilos de enseñanza y se compartieron roles entre las maestras, resultado ser una práctica inclusiva (Booth y Ainscow, 2000; Zacarías, De la Peña y Saad, 2006; Stainback y Stainback, 2007; León, 2015).

De esta práctica llama la atención que aunque el personal de la institución externa de niños con ceguera o baja visión sólo visitó en dos ocasiones a la escuela durante todo el ciclo escolar, las docentes tuvieron la capacidad de efectuar prácticas inclusivas. Esta situación se interpreta desde la perspectiva comunitaria de la educación inclusiva (Parrilla, 2002), a través de la cual la escuela es vista

como una comunidad de apoyo que tiene la capacidad de generar respuestas novedosas y apropiadas para afrontar los retos de la diversidad:

“Al final de cuentas, era mucho de manejo y de conocer el ambiente, entonces se daba muy bien, no necesitábamos tanto el apoyo porque ahí está el apoyo, dentro del mismo ambiente y era más práctico y más sensible y le iba a servir mucho” (Docente E, pregunta 23).

Esta expresión manifiesta el replanteamiento de los apoyos, ya que estos están al interior de la escuela, no provienen de algo “especial” y no son excluyentes (Parilla, 2002). El apoyo es una función inherente al desarrollo de la escuela.

2.3 Competencias docentes

Esta subtema se analiza tomando como referente la aportación de Fernández (2013) acerca de las ocho competencias globales del docente inclusivo, esta son: pedagógico-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y sociales. A continuación se presentan los resultados.

Pedagógico-didácticas. De esta competencia se aprecian cinco elementos que tuvieron algunas docentes para el desarrollo de aulas inclusivas. El primero, es *“fijar metas, planificar y evaluar a corto, mediano y largo plazo”*. Sobre la planificación una docente comentó:

“Las planeaciones que se llevan aquí son de acuerdo al nivel de desarrollo que él va manejando... tú vas conforme a los intereses de los niños y sus necesidades” (Docente E, pregunta 24).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) los docentes inclusivos planifican las clases respondiendo a la diversidad del alumnado. Las planeaciones deben tomar en cuenta los intereses, las necesidades, los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. La pedagogía centrada en el niño (UNESCO, 1994) conlleva adaptar la enseñanza de acuerdo con las características de cada persona.

En relación con las evaluaciones, una docente evaluó a su alumno con ceguera al inicio del ciclo escolar:

“El trabajo de Montessori lleva todo un seguimiento... lleva todo un proceso y tú, basada en ese proceso vas dando las presentaciones, entonces el niño lleva un diagnóstico en donde tú evalúas al niño y dices: “en este proceso está, continuas y parto a partir de ahí” (Docente E, pregunta 9).

Zacarías, De la Peña y Saad (2006) puntualizan que la evaluación inicial incluyente tiene como propósito detectar las fortalezas, capacidades, debilidades y necesidades de cada alumno para diseñar los objetivos de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo. De la experiencia anterior se rescata que los docentes deben reflexionar el proceso de enseñanza y el desarrollo de sus alumnos para responder de manera eficiente a sus necesidades.

Otra docente dio seguimiento a los logros de la menor con ceguera para complejizar el aprendizaje:

“Trato de estar al pendiente de la niña, de sus avances... se los voy complicando cada vez más, lo mismo con los niños...” (Docente C, pregunta 26).

La docente valoró los progresos de su alumna para ofrecerle una enseñanza adaptada a sus necesidades, rasgo de la pedagogía centrada en el niño (UNESCO, 1994). Esta respuesta es característica de la escuela eficaz porque promovió que su alumna alcanzara el máximo nivel posible (Arnaiz, 2003).

El segundo, es “establece prioridades”. Esta competencia se relaciona con los objetivos de aprendizaje. Una docente dijo:

“Es un trabajo difícil pero si estamos yéndonos más hacia cómo es cada compañero y qué necesita. Entonces me pongo a pensar en cada uno de mis alumnos y considero que trato de hacerlo, trato de que cada niño pueda en la medida de sus posibilidades: aprender, compartir, interactuar, expresarse” (Docente C, pregunta 7).

Este comentario refleja que la docente lleva a cabo una pedagogía centrada en el niño, que parte de las necesidades de aprendizaje individuales para adecuar la enseñanza y ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y variadas para la vida (UNESCO, 1994). De manera similar otra docente compartió:

“Lo académico lo tiene..., pero esta parte de desarrollo personal y social es lo que más le fortalece a él, el: “sentirme seguro, no, de que estoy en una escuela, en donde estoy aceptado, en donde me van a tratar bien, donde me van a decir lo que tengo que hacer, no”. Toda esta parte de seguridad es la que le estamos brindando aquí a él” (Docente E, pregunta 30).

Zacarías, De la Peña y Saad (2006) comentan que los docentes deben diseñar los objetivos de aprendizaje seleccionando aquellos que realmente sean funcionales y útiles para la vida presente y futura. Una de las riquezas de educar a la diversidad es enseñar sobre la valía personal, la importancia de convivir con los otros y generar el sentimiento de pertenencia.

El tercero, es *“evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias”*. Una característica de esta competencia es que los docentes son *actores reflexivos* de su práctica, es decir, analizan los pros, los contras y los alcances de sus estrategias para hacer cambios. Al respecto, una docente afirmó:

“Empezamos como todo, cuando somos mamás: “esto me funciona, esto no me funciona, me funciona así”, entonces experimentando, ahí fuimos cambiando y lo que más nos funcionó fue lo que hemos estado adaptando” (Docente C, pregunta 17).

La actitud reflexiva y crítica de los docentes en relación con sus prácticas, Echeita (2006) la identificó como una competencia de los docentes inclusivos.

El cuarto, es *“planifica proyectos innovadores”*. Esta competencia es fundamental, implica que los docentes piensen, reflexionen, diseñen y cambien su práctica para atender a la diversidad, tomando en cuenta todos los factores que se conjugan en el aula. Una docente manifestó:

“Tienes que pensar muchísimo, de verdad, es un trabajo donde tienes que ver de qué manera puedes incluirlo antes de dar esa presentación porque en Montessori nosotros nos basamos así, con las presentaciones para que ellos ya las tengan como grupo y posteriormente, si tienen alguna dificultad se lleva individualmente” (Docente E, pregunta 10).

Lo anterior apunta a que la inclusión es un proyecto reflexivo que requiere de conocimientos, de planear mejores intervenciones, de tener una actitud favorable para establecer cambios, entre otros elementos. Esta competencia, se relaciona con otras como *“posee espíritu dinámico e innovador”* y *“tiene capacidad para instrumentar cambios”* (Fernández, 2013).

El quinto, es *“identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales”*. Una docente señaló:

“Con él era al principio, primero tú vamos a ver cómo trabajas, cómo lo manejas y después te incluyo con los demás niños para que lo manejes, lo lleses y les enseñes también a ellos y ellos aprendan de ti” (Docente E, pregunta 11).

Es indispensable pensar los procesos que conducen a la inclusión de todos para diseñar y aplicar estrategias. De la experiencia anterior, se recupera que la docente se dio a la tarea de conocer las capacidades, los estilos y los ritmos de aprendizaje del alumno con ceguera, diseñó actividades de aprendizaje significativas para todos y participó activamente durante la enseñanza. Asimismo, esta docente asumió la filosofía de las aulas inclusivas en su totalidad, pues partió del reconocimiento de que todos los alumnos pertenecen al grupo y pueden aprender juntos. La diversidad genera enriquecimiento porque ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros (Stainback y Stainback, 2007).

El sexto, es *“acomoda la enseñanza y adecua los materiales”*. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) un aspecto de las prácticas inclusivas es que las clases se hagan accesibles a todos los estudiantes. En este sentido, el docente es uno de los responsables de adecuar los materiales:

“Nosotras como maestras que estamos dentro de grupo y necesitamos y requerimos algo para él, pues también tenemos que aprender a adaptar. Y no te imaginas, le hice un tigre que decía: “ojalá y lo reconozcas” porque bueno, para eso también hay que tener como que esa sensibilidad. No sabes, fue increíble. Imaginación, creatividad, todo. Tienes que tener todo ahí para poderlo realizar” (Docente E, pregunta 24).

Esta experiencia, ilustra que el docente inclusivo requiere de *sensibilidad, creatividad y flexibilidad* para elaborar y adaptar los materiales didácticos e innovar la enseñanza (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006; Stainback y Statanback, 2007). Este elemento se relaciona con el de *“utiliza estrategias novedosas (creatividad)”* (Fernández, 2013) y *“asume riesgos y está abierto al cambio”* (Echeita, 2006).

Otras elementos que tuvieron algunas docentes fueron *“propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos”* e *“induce la expresión de puntos de vista personales”* (Fernández, 2013) que se registraron en el apartado “Prácticas inclusivas”.

De liderazgo. Dentro de esta competencia se aprecian tres elementos que algunas docentes tuvieron. El primero, es *“toma de decisiones oportunas”* que fue en relación con la intervención del apoyo interno y externo. Una decisión fue reducir el apoyo para la adaptación de los materiales por parte de la cuidadora del menor:

“De cierta manera, viendo el trabajo de ella, cuando ella no se presenta, porque se tomó la decisión de que ella viniera únicamente tres veces, primero tres veces a la semana y después ya dos. Entonces, nosotras como maestras que estamos dentro de grupo y necesitamos y requerimos algo para él, pues también tenemos que aprender a hacerlo y adaptar” ”
(Docente E, pregunta 31)

De esta decisión se aprecia que en un inicio las docentes tuvieron la necesidad de capacitarse en relación con la adaptación a los materiales. Sin embargo, una vez que tuvieron el conocimiento y la destreza para adaptar, tomaron la decisión de disminuir el apoyo y ser autosuficientes en este aspecto. De acuerdo con Stainback y Stainback (2007) un rasgo del trabajo colaborativo auténtico es el derecho a oponerse, es decir, el derecho a rechazar o aceptar las ideas que vayan surgiendo. Los docentes son piezas claves en las decisiones porque son los responsables de la enseñanza.

Otra decisión fue no compartir la planeación con el personal de la asociación, ya que la docente valoró que las recomendaciones que recibió no fueron favorables para la inclusión de la menor:

“El ciclo escolar pasado compartí las planeaciones con el personal de la asociación por medio del internet, este año no lo hice porque no eran muy eficaces las adecuaciones... porque la niña tiene que estar incluida. Entonces... se desfasaron mucho... Ahorita por ejemplo, sentimos como la niña va avanzando” (Docente C, pregunta 24).

A partir de esta experiencia se muestran algunas destrezas y conductas específicas del docente inclusivo para el trabajo colaborativo eficaz: establecer relaciones de confianza, tener apertura, aclarar problemas, escuchar con atención, sugerir alternativas y apoyar (Stainback y Stainback, 2007). La colaboración significa establecer *un proceso compartido* para la resolución de problemas sin que ninguna parte se asuma como experta. Las habilidades en comunicación son muy importantes. De esta experiencia, también se identifica que un rasgo del trabajo colaborativo auténtico es la *participación activa* del maestro. Esto quiere decir que el docente reflexiona y evalúa su práctica para modificarla. En este caso, la docente descubrió que sus adecuaciones curriculares tuvieron resultados satisfactorios, por lo que aumentó su sensación de eficacia personal y la llevó a tomar decisiones más acertadas.

El segundo, es *“crea un clima de confianza y comunicación”*. Una docente comentó que en un inicio, su actuar se remitió a crear un clima social adecuado para que su alumna con ceguera se sintiera parte del grupo:

“Que sintiera esa confianza en el grupo era el mayor reto, para que pudiera explorar lo que sabe porque sabe cosas pero luego no me las deja saber. Ese lenguaje que debo encontrar para sacarle las cosas, conocerla...” (Docente C, pregunta 19).

Promover el *sentido de comunidad* es muy importante para que todas las personas se sientan aceptadas, acogidas, ligadas, apoyadas, seguras y se den relaciones de amistad y compañerismo. Esta competencia Echeita (2006) la presentó como *“saber compartir y entablar relaciones de reciprocidad y de confianza con los compañeros y alumnos”* (p. 147). La escuela inclusiva es un espacio en el que se construye una comunidad de aprendizaje que valora a cada uno de sus miembros y tiene un alto grado de responsabilidad social.

El tercero, es “*maneja conflictos*”. Una docente medió las relaciones entre pares para promover los valores inclusivos:

“Inclusive los mismos niños, de repente me dicen: “es que fulanito se burló de ella o hizo esto”. Sí, hablaba con el niño, “sabes que, a ver y lo sentaba y a ver no hagas esto, por esto y esto”. Y sí, fueron contadas las situaciones en que hubo hasta cierto punto una falta de respeto pero no a mayores” (Docente D, pregunta 16).

Este conlleva mantener buenas pautas de comunicación, de diálogo y de escucha (Echeita, 2006). En la escuela inclusiva existe la apertura de escuchar las opiniones de todos, sin embargo, las relaciones se basan en el respeto mutuo. El papel del docente inclusivo es la de mediador para superar el descontento y el desorden (Booth y Ainscow, 2000). Una estrategia pedagógica que las docentes pueden seguir en estos casos, es diseñar actividades que les permitan a los alumnos afirmar su identidad y celebrar las diferencias. Estas oportunidades enseñan a valorar más los atributos y características positivas de las personas en lugar de los estereotipos negativos o limitadores (Stainback y Stainback, 2007).

De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo. Se aprecian dos elementos que varias docentes tuvieron. El primero, es “*gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje*”. Al respecto, una docente comentó:

“Con él era lo mismo, lo mismo que todo el grupo, trabajamos grupal y trabajamos individual... Sí, hacemos presentaciones grupales o de parejas, o esta parte, no, de que nos ponemos interactuando...” (Docente E, pregunta 14).

De acuerdo con Zacarías, De la Peña y Saad (2006) los docentes inclusivos deben adaptar la instrucción según los propósitos de aprendizaje. Este ajuste comienza por la organización del grupo (grupo en general, grupo pequeño, de manera individual, en parejas, etc.) y el diseño de estrategias de enseñanza más activas y participativas. Las metodologías deben ser más creativas y de mayor iniciativa por parte del alumnado.

El tercero, es “propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica y sus competencias”:

“Hoy que haremos, qué vamos a aprender con esto, la maestra hoy no les va a decir qué vamos a hacer: “tú, ¿qué quieres aprender?”, y si me lo dicen. Hay quienes: “Ay vamos al material” y yo: “¿y qué vas a aprender con esto?, después puedes jugar, después te presto el material, qué vas a aprender”. Entonces yo creo esa parte como la llevamos con los niños es muy enriquecedora” ” (Docente C, pregunta 26).

La enseñanza inclusiva fomenta procesos de autoconocimiento de las funciones cognitivas del propio alumno, es decir, lo que aprendió y cómo lo aprendió (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006). Los estudiantes desarrollan procesos de metacognición para la autorregulación y autocorrección.

De investigación. En esta competencia se distinguen tres elementos que efectuaron algunas docentes entrevistadas. El primero, es “*manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación*”. La actitud favorable la comentó una docente de la siguiente manera:

“No puedes quedarte dormida en tus laureles y más si vas a tener a un niño especial, tienes que buscar estrategias” (Docente B, pregunta 37).

Cuando las docentes asumen la responsabilidad de educar a la diversidad, requieren de formación e información para modificar sus prácticas. En este estudio las docentes tuvieron la actitud de buscar su aprendizaje continuo por sus propios medios. Echeita (2006) apunta que esta competencia se caracteriza por tener curiosidad e iniciativa para indagar y resolver las dudas e incertidumbres. Por ejemplo, una docente recurrió a una asociación especializada en la educación de los menores con ceguera o baja visión:

“Yo honestamente tuve que ir a una ¿cómo se dice?, asociación de ciegos para poder entender al niño” (Docente B, pregunta 4).

Esto apunta a que las escuelas no cuentan con el personal calificado para brindar formación e información pertinente sobre la atención a la diversidad. Este hallazgo también se encontró en el apartado de “Condiciones institucionales”.

Por otro lado, una docente buscó apoyo externo a la escuela para aprender el sistema Braille:

“La persona que me atendió en la asociación de ciegos me dio el Braille, me enseñó el Braille” (Docente B, pregunta 6).

Esta docente también solicitó apoyo para adquirir estrategias de enseñanza para con el menor con ceguera o baja visión:

“La persona que me atendió me dio un poquito de estrategias de cómo, que no tenía que hablarle fuerte, que tenía que ser más tranquila, o sea mi voz es muy fuerte, que tenía que hablar más bajito” (Docente B, pregunta 6).

Lo anterior revela que en estos contextos educativos, de manera general, no se construyen proyectos inclusivos pues los docentes no reciben ningún apoyo ni orientación al interior de su escuela. Por lo tanto, buscan apoyos y orientaciones en instancias externas, desarrollando prácticas aisladas o solitarias. Sobre esto, Parilla (2002) dice que se debe asumir una *perspectiva comunitaria* para el ejercicio de la inclusión, la escuela entendida como comunidad debe afrontar la inclusión de manera colaborativa y creativamente.

El segundo, es *“usa documentos bibliográficos”*. Una docente compartió que se apoyó de una maestra para conseguir bibliografía sobre la educación los niños con ceguera o baja visión:

“De alguna manera te haces a la situación de leer diferentes cosas, ya la maestra que había tenido el niño anteriormente me dio unos libritos para leerlos, pero ahorita no me acuerdo, unos folletos de la asociación para poderlos leer...” (Docente B, pregunta 10).

El tercero, es *“maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje”*. Una docente buscó información en el internet para conocer algunas estrategias de enseñanza para con el niño con baja visión:

“Me he basado en Internet, lo poco que me sale en Internet” (Docente F, pregunta 36).

Estos últimos se relacionan con un rasgo que Echeita (2006) identifica de los docentes inclusivo: “saber buscar y recopilar información relevante sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre” (p. 146). Los docentes deben contar con habilidades para identificar y seleccionar información pertinente.

Por otro lado, a través de estas competencias se percibe que el profesorado se valora con poca formación, preparación y capacitación para enfrentar los retos de la educación inclusiva. Esto también se identificó en las investigaciones De Boer, Pijl y Minnaert, 2011 y Lindsay, 2010 (citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013); Croda y Rangel (2012); Torres (2015); Rodríguez (2012); Mwakyeja (2013); Herrero (2015); San Martín *et al.* (1996a).

Interactivas. De esta competencia se identifican dos elementos que implementaron algunas docentes entrevistadas. El primero, es *“empatía con el alumno”*. Echeita (2006) también señala que los docentes inclusivos deben mostrar empatía ante las necesidades y emociones de los otros:

“Otro ejercicio que hice fue vivir con los ojos cerrados y con la luz apagada. Entonces para poder entenderlo tienes que vivir la experiencia” (Docente B, pregunta 4).

Esta docente tuvo apertura y sensibilidad para comprender cómo vive y cómo se relaciona su alumno con el mundo a pesar de su limitación visual.

El segundo, es *“promoción de la tolerancia, la convivencia, la cooperación y la solidaridad entre las personas diferentes”*. Este se encuentra en el apartado de “Prácticas inclusivas”, remite a la sensibilización que hizo el docente para con sus alumnos acerca de las diferencias humanas.

Éticas. Esta competencia se distingue por la promoción de valores y actitudes. En cuanto a los valores varias docentes se *“preocuparon y motivaron a los niños”* para generar el sentimiento de pertenencia en el grupo:

“Teníamos que estar animando a la niña, darle su tiempo de espera, si decidía hacerlo, si no decía, pero pues ya, prueba superada” (Docente C, pregunta 19).

Retomando a Árnaiz (2003) los docentes tienen la responsabilidad de generar un clima social en el aula para crear comunidades que aprenden; son los responsables de generar la cohesión social entre los estudiantes.

Dentro de los valores también se identifica la competencia *“es coherente y fiel con sus principios y valores”* que se encuentra en el apartado de “Prácticas inclusivas”, cuando al inicio del proceso, la docente transmitió sus valores a los padres de familia para la conformación de una cultura inclusiva.

En relación con las *actitudes*, se distinguen tres elementos. El primero, es que “*asume compromisos y tareas*”:

“Creo que el compromiso que uno adquiere cuando tenemos rasgos que lo requieren es lo que lo va a sacar adelante” (Docente C, pregunta 3).

Esta idea se entrelaza con el significado de la educación inclusiva como cuestión ética (Parilla, 2002; Escudero y Martínez, 2011) porque conlleva tomar conciencia y elegir una educación justa y equitativa para todos, y actuar todos los días en sintonía con los principios y valores que sustentan la inclusión. De acuerdo con Stainback y Stainback (2007) este compromiso supone que los docentes acepten a los alumnos antes excluidos como miembros valiosos y de pleno derecho a la clase.

El segundo, es “*ser honesto y ético*”. Este recupera el sentido de la educación inclusiva como el reconocimiento del derecho a la educación en igualdad de oportunidades para todos (Parilla, 2002; Arnaiz, 2003):

“No es por hablar mal de nadie porque no están presentes, pero si me comentaban que la niña en primero de preescolar, nada más le tenían sentada sobre unos tapes junto con unos materiales. En segundo de preescolar la que se hizo más cargo de ella fue la practicante... y si estás trabajando en esto no se vale” (Docente D, pregunta 32).

De esta experiencia se rescata la ética de la docente al reconocer situaciones excluyentes y por lo tanto, responsabilizarse por una práctica sustentada en los principios de justicia e igualdad. Siguiendo a Booth, 2006 (citado por Echeita y Domínguez, 2011) la acción con principios es la propia recompensa en contextos difíciles.

El tercero, es “*ser modelo*”. Este se encuentra en el apartado de “Prácticas inclusivas” a través de las acciones que implementaron los docentes para conformar una comunidad de aprendizaje con los padres de familia y sus alumnos.

Sociales. En cuanto a las competencias sociales se reconoce que algunas de las docentes entrevistadas manejaron tres. La primera, es “*establece una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación*”:

“Me apoyé mucho en su mamá preguntándole... recibí mucho apoyo por parte de ella... (Docente D, pregunta 43).

En la mayoría de los casos, las docentes establecieron una relación y un vínculo afectivo muy cercano con los padres de familia. Esto propició la construcción de *redes naturales de apoyo* entre el docente, los padres y los alumnos. Esto es una característica de las escuelas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000).

La segunda, es *“distingue las situaciones que requieren colaboración”*. Esta competencia se aprecia cuando algunas docentes solicitaron apoyo de compañeras de trabajo ante ciertas situaciones, por ejemplo:

“Cuando me dijeron que la niña se iba a quedar conmigo, fue cuando yo me acerqué a la educadora que la tuvo el ciclo escolar pasado, y le pregunté: “bueno, ¿y cómo lo trabajaste con ella, qué es lo que hiciste con ella, cómo puedo trabajar con esto?”. Dudas que tenía si me acerqué mucho a ella” (Docente D, pregunta 5).

Aunque esta situación no refleja el trabajo colaborativo en su significado más amplio, sí apunta a la búsqueda de apoyos para externar dudas y compartir reflexiones acerca de la práctica. Esta competencia empata de cierta manera con la expresada por Echeita (2006): *“saber pedir y ofrecer ayuda”*.

Por otro lado, retomando la investigación de Davis y Hopwood (2002), el trabajo en equipo entre los docentes para atender los desafíos de la inclusión parece darse como una cuestión de *“buena voluntad”* por parte de los actores, ya que la organización escolar no genera tiempos ni espacios para el trabajo en equipo entre el profesorado. Es importante que desde un inicio, exista un proyecto educativo común en las escuelas que ponga al centro la filosofía de la educación inclusiva.

La tercera, es que *“colabora con los otros agentes educativos”*. En varios momentos, las docentes tuvieron la apertura de trabajar en equipo con el profesorado de apoyo interno y externo. Sin embargo, la apertura no significa un trabajo colaborativo efectivo. Por ejemplo, a través del siguiente comentario se aprecia que la relación entre el personal externo y la del docente no fue adecuada:

“Yo le decía al equipo de la asociación: “es que ustedes vienen a ver mi trabajo pero yo su trabajo nunca lo he visto” porque no había esa apertura hasta hoy... De repente dices, a ver, si ellos saben en qué están trabajando por qué no me dejan a mi ver su trabajo” (Docente B, pregunta 21).

De acuerdo con Stainback y Stainback (2007) en las escuelas inclusivas el trabajo colaborativo significa que los docentes, padres de familia, alumnos y otros actores, trabajan juntos y unidos para alcanzar metas comunes. En la colaboración, los actores se aprecian como sujetos con conocimientos y experiencias únicas que pueden compartir para la mejora de la comunidad de aprendizaje. Por lo tanto, ninguno se asume como experto, supervisor ni evaluador. Ninguno de los agentes tiene respuestas universales a los problemas educativos, todos pueden aportar algo. Asimismo, en la colaboración los actores *trabajan como iguales* y mantienen relaciones de coordinación y no de superioridad y subordinación.

En el siguiente ejemplo también se distingue que no se dio un trabajo colaborativo entre el docente y el personal de la asociación:

“De los reportes me hubiera gustado recibir algo distinto para decir “ah voy bien, lo estoy haciendo bien” (Docente C, pregunta 23).

La colaboración significativa se genera cuando los actores participan en un *proceso compartido de resolución de problemas* (Stainback y Stainback, 2007). En este sentido, las recomendaciones o sugerencias del “especialista” o “experto” para atender a un alumno específico no se pondrán en práctica porque se requiere que el profesorado dialogue, reflexione y tome decisiones con base a las condiciones concretas de la clase.

2.4 Aprendizaje de la experiencia

De este subtema se encontraron dos respuestas.

La primera, *la transición del modelo del déficit al modelo curricular de la enseñanza*. El aprendizaje de las experiencias proviene del cambio entre los modelos de la enseñanza a través de los cuales los docentes basan su práctica. Se percibe que el profesorado comienza su quehacer bajo el modelo del déficit ante la llegada del alumno con ceguera o baja visión y tiende a transitar hacia el modelo curricular. De manera general, los docentes modifican su forma de apreciar la discapacidad, la diversidad en el aula, el origen de las dificultades de

aprendizaje y el sentido de la programación de la enseñanza. La siguiente docente comparte esta situación:

“Hermosa, así. Digo ¡ay, a lo mejor me voy a ver chillona!”, este, cuando yo veo al niño, al principio del ciclo escolar decía: “ah, ¿para dónde me voy a ir, qué voy a hacer, qué tengo que hacer con este niño?”. Ahora yo lo veo y es un niño totalmente diferente, es un niño, ya no es él y los niños, ahora son los niños, todos los niños” (Docente B, pregunta 14).

Este comentario muestra que en un inicio la maestra basó sus creencias y prácticas en el modelo del déficit o psicomédico (Arnaiz 2000 y 2011; Clough y Corbett, 2000 citado por Echeita, 2006) ya que al menor con ceguera lo valoró como un ser con deficiencias. Por eso, sintió miedo, temor, desconocimiento e inseguridad sobre cómo enseñarle y tratarlo. Desde este modelo estableció la dicotomía entre la enseñanza tradicional (para alumnos “normales”) y la especial (para alumnos “especiales”, es decir, los que son catalogados con discapacidad o necesidades educativas especiales), por lo que la enseñanza en común no era posible ya que cada grupo de alumnos (normal vs anormal) necesitaba una atención distinta. De acuerdo con la investigación internacional y nacional, esto es común entre el profesorado pues la mayoría se decanta por concepciones segregadoras (López, Echeita y Martín, 2009; Santos y Castiñeiras, 2009) u homogéneas (Alcaráz, 2015), o representaciones basadas en el modelo clínico rehabilitador en la enseñanza (Damm, 2009).

De la cita anterior también se aprecia que con el paso del tiempo, la docente se dio cuenta que el menor con ceguera era un niño al igual que los demás, es decir, su limitante visual sólo es una característica más e identificó otros rasgos positivos de su persona. En este sentido, reconoció la discapacidad desde una visión alternativa desplazando las cuestiones negativas. Aprendió a no “etiquetar” y “catalogar” a su alumno, y reconoció, aceptó y valoró la diversidad como enriquecimiento para su crecimiento profesional y el aprendizaje entre alumnos.

Por otro lado, en el modelo del déficit los docentes tienden a asumir actitudes de sobreprotección porque piensan que los alumnos tienen capacidades limitadas y

por lo tanto, el trato debe ser “especial” (Arnaiz, 2012). De manera similar, Damm (2009) halló que algunas representaciones del modelo clínico rehabilitador en educación se relacionan con bajas expectativas y sentimientos de lástima. A pesar de ser este el referente de una docente, con el paso del tiempo identificó que el menor con ceguera puede estar, aprender y participar junto con sus pares:

“Cuando él me dijo: “ya no quiero estar contigo” y se fue con sus compañeros a caminar o a andar con ellos. Para mí eso ya fue una satisfacción” (Docente B, pregunta 14).

Esta situación demuestra que en algunas ocasiones las barreras u obstáculos para el ejercicio de la inclusión son culturales, ya que se valora la discapacidad de manera negativa. Esto puede deberse a que los docentes con poca experiencia en la inclusión tienden a confiar menos en las capacidades de los niños con discapacidad visual (Wall, 2002 citado por Herrero, 2015). Por otro lado, las redes naturales de apoyo entre compañeros son una estrategia efectiva para crear el sentimiento de acogida y un ambiente seguro y confiable. En el caso anterior, el niño le dio la lección a su maestra sobre la posibilidad de establecer relaciones interpersonales con sus pares.

Otra docente expresó el aprendizaje de su experiencia de la siguiente manera:

“Ay (suspiros)... como te decía ha sido increíble, increíble, el ver el manejo, como él se desplaza, el ver cómo trabaja, el ver cómo se relaciona, él, a tan sólo que se suba en un transporte, no, por sí solo, llegue, se siente, el que interactúe con otros niños, o sea es increíble, la verdad es que no me esperaba esto” (Docente E, pregunta 16).

Esta docente concluyó su experiencia bajo el modelo curricular (Arnaiz, 2012). Su actuar se condujo a diseñar, desarrollar y evaluar una enseñanza de calidad porque aprendió que las dificultades de aprendizaje son el resultado de la interacción entre las características del alumnado y la programación de la enseñanza. En este sentido, asumió la discapacidad desde el paradigma de apoyos para la inclusión efectiva. Además, aprendió que esta población no requiere escolarizarse en las escuelas de educación especial y se visualizó como

una profesionalista capaz de ofrecer respuestas educativas diversificadas a todos. De ahí su expresión que no se “esperaba” ese resultado.

Estas dos experiencias son similares a los hallazgos de Salinas *et al.* 1996a, 1996b y 1997 (citados por Herrero, 2015). En esta investigación se encontró que los docentes que tienen alumnos con ceguera o baja visión pasan por un “ciclo de actitudes” o reacciones durante su quehacer, estas son: miedo, incertidumbre, observación, sobreprotección y sorpresa. Al final descubren que esta población puede educarse en las escuelas comunes con éxito y que ellos tienen la capacidad de enseñarles.

Por otro lado, algunas docentes aprendieron que todos los alumnos sin importar sus condiciones de vida y contextos pueden educarse en la escuela común:

“Aprendí a que estos niños que tienen estas necesidades, este tipo de, como el visual, como hay otros auditivos, hay otros, pueden incluirse completamente a una escuela” (Docente E, pregunta 16).

Este comentario refleja la filosofía de las aulas inclusivas que parte del rechazo cero para ningún alumno y la posibilidad de que todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad (Stainback, Stainback y Jackson, 1999 citado por Casado y Lezcano, 2012). Por lo tanto, la docente valora la heterogeneidad que trae consigo la diversidad y comprende que todos los alumnos pueden presentar dificultades o necesidades de aprendizaje en algún momento de su escolarización (UNESCO, 1994). En este sentido, defiende el derecho a estar, aprender y participar de todos los alumnos en un entorno común (Blanco, 2008; Echeita, 2006). Asimismo, relaciona la inclusión educativa desde la perspectiva organizativa y comunitaria (Parilla, 2002), pues señala la capacidad de la escuela para generar los apoyos pertinentes y eliminar las dificultades de aprendizaje.

La segunda, *el desarrollo de nuevas competencias docentes*. El tránsito del modelo del déficit o psicomédico (Arnaiz, 2000 y 2011; Clough y Corbett, 2000 citado por Echeita, 2006) al curricular (Arnaiz, 2012) es posible si los docentes desarrollan una serie de competencias. En la literatura de la educación inclusiva

se especifica que los docentes requieren de procesos de formación y capacitación continua para adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para atender a la diversidad. Suscitar estas oportunidades es responsabilidad de las autoridades educativas. Sin embargo, en este estudio los docentes manejaron estas competencias por compromiso y voluntad propia. Una docente con muchos años de servicio profesional comentó que fue muy enriquecedora la experiencia de educar a la menor con ceguera, ya que nunca había tenido a un alumno con discapacidad:

“En lo personal llega un momento en que ya tienes tantos años de trabajo que dices: “pues hasta aquí llegué o hasta aquí sé o hasta aquí pude aprender o ya lo tengo aprendido” y cuando pasan este tipo de situaciones y dices: “puedo aprender más, puedo saber más y eso es súper enriquecedor para mí, fue bien padre” (Docente D, pregunta 69).

Lo anterior demuestra que la diversidad genera enriquecimiento, ya que ocasiona que los docentes replanteen sus esquemas pedagógicos. Esto se debe a que la mayoría basa la enseñanza en el modelo del déficit que marca la separación entre la enseñanza tradicional y la especial. La presencia de la diversidad genera que el profesorado reconfigure sus valores, asuma principios éticos, considere la heterogeneidad de los alumnos como una oportunidad para modificar las metodologías de enseñanza, visualice que las dificultades de aprendizaje son producto de la interacción entre las características individuales y las situaciones contextuales, entre otros elementos. De manera similar, una docente mencionó:

“Aprendes, te dedicas a investigar para poder atender al niño o a la niña que te va a tocar y bueno vas aprendiendo pues a lo mejor sobre la marcha y también tienes que buscar estrategias para poder atender a estos niños” (Docente B, pregunta 3).

Esta docente mencionó la competencia del docente inclusivo “de investigación” (Fernández, 2013) pues realizó la investigación-acción para adquirir conocimientos y estrategias de manera continua.

Otra docente utilizó su capacidad reflexiva (Alegre, 2010 citado por Fernández, 2013) para retomar las estrategias pedagógico-didácticas, de gestión de grupo y

aprendizaje cooperativo (Fernández, 2013) de sus experiencias previas para resolver las necesidades de aprendizaje su alumna con ceguera:

“Yo creo que la experiencia nos va dando esas estrategias para poder trabajar con la mayoría de los niños. Yo creo que a veces sí es difícil cubrirlo porque somos uno y los niños ya vienen con muchas diferencias” (Docente C, pregunta 2).

Los docentes que llevan a cabo una práctica reflexiva tienen los conocimientos, las habilidades y las actitudes para enfrentar los desafíos que genera la diversidad en las aulas porque se han percatado que cada alumno es único en cuanto a características, ritmos y estilos de aprendizajes; han comprobado que todos tienen la capacidad de aprender por lo que no existen alumnos “deficientes” y han aprendido cómo asignar una forma de enseñanza a las diferencias individuales. Granada, Pomés y Sanhueza (2013); Clough y Lindsay, 1991 y LeRoy y Simpson, 1996 (citados por Avramidis y Norwich, 2004) mencionan que las experiencias previas de los docentes acerca de la atención a la diversidad, les ayudan a generar competencias para enfrentarse a nuevos retos pedagógicos. En este sentido, el conocimiento práctico les ayuda a bajar su ansiedad frente a lo nuevo, incrementan su confianza en sí mismos y replicar y optimizar algo que ya han hecho.

Otra docente aprendió que la educación inclusiva es un proceso que requiere de la reflexión constante y conjunta para crear proyectos innovadores que favorezcan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. De esta forma, evocó las competencias pedagógico-didácticas, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo (Fernández, 2013):

“Me hubiera gustado tener el panorama más amplio, no tan rápido ni se necesita al vapor, se necesita algo más amplio y pensarlo más, con más tiempo, vaya” (Docente D, pregunta 68).

2.5 Necesidades y/o solicitudes

Las solicitudes que manifestaron las docentes para desarrollar prácticas inclusivas fueron relativas a la formación profesional y a la asignación de apoyos para la instrucción.

Formación profesional. En relación con la formación profesional se identifican dos posturas que aunque son diferentes son complementarias para crear aulas inclusivas que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

La primera postura retoma todos los elementos de la formación del profesorado basada en el enfoque de la educación inclusiva. Desde esta mirada, se asume la formación profesional como una actividad reflexiva, constructiva y de mejora integral para la creación de proyectos innovadores. De acuerdo con Arnaiz (2003) y Casado y Lezcano (2012) la mejor manera de llevarla a cabo es por medio de la investigación-acción, es decir, debe partir de la práctica, ya que es en el actuar diario donde los docentes enfrentan distintas necesidades y dificultades que requieren satisfacer o superar para transformar la enseñanza. La investigación-acción promueve que el docente analice los fenómenos curriculares y educativos, investigue y experimente nuevas formas de actuar conjugando la teoría con la práctica.

Según Pérez, 1988 (citado por Arnaiz, 2003) la formación del profesorado para atender a la diversidad asume como postulado que no existen conocimientos ni metodologías prescriptivas para resolver las dificultades de aprendizaje. La heterogeneidad del alumnado genera múltiples formas de aprender y participar en el medio. En este sentido, el profesorado debe formarse integralmente para la adquisición de competencias pedagógicas variadas que le permitan afrontar los desafíos que la diversidad del alumnado trae consigo.

La siguiente docente expresa que necesita de una formación profesional que surja de la práctica para reflexionar el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta petición de clase muestra está dirigida al personal de apoyo externo a la escuela:

“Yo había pedido que viniera a dar aquí una clase... para que vea (porque soy visual), cómo me puedo dirigir de otra forma hacia la niña, hacia los compañeros, en esta parte de la inclusión” (Docente C, pregunta 41).

Arnaiz (2003) dice que si los docentes tienen la oportunidad de ver trabajar a profesores más experimentados, esto les ayuda a tomar conciencia de los procesos que acontecen en el aula, aumenta su repertorio de estrategias de enseñanza y mejora su capacidad de resolución de problemas. Así, esta formación se afianza en el contraste y la mejora continua de la enseñanza, experimentando y evaluando alternativas didácticas. La docente puntualizó:

“Yo viendo puedo decir: “ah sí, yo lo he hecho pero también lo puedo hacer así, ah sí yo lo hago pero creo que lo que estoy haciendo se le dificulta porque no estoy tomando en cuenta este aspecto”. Entonces como que yo también necesitaba un modelo a seguir” (Docente C, pregunta 25).

Este comentario refleja que la educación para todos requiere del compromiso moral por parte del profesorado, para que reflexione sobre cuáles de sus prácticas favorecen o dificultan la atención a la diversidad (Arnaiz, 2003).

Por otro lado, esta solicitud esclarece que la reflexión de la práctica debe ser tanto a nivel individual como en equipo (Casado y Lezcano, 2012). En este sentido, se apela por una formación profesional basada en el trabajo colaborativo. Por lo tanto, el diálogo permanente entre colegas es la vía principal a través de la cual los docentes se apropian de un lenguaje común de la práctica, comparten opiniones y reflexiones sobre sus estilos de trabajo y se retroalimentan después de las observaciones de clase (Casado y Lezcano, 2012). Este tipo de formación apunta al desarrollo de las competencias del docente inclusivo: de investigación, de liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, éticas y sociales de Fernández (2013).

La segunda postura también está sustentada en el trabajo colaborativo y expresa la inquietud de recibir conocimientos, habilidades y actitudes específicas por parte del personal de externo para atender al menor con ceguera o baja visión dentro del aula:

“Como ellos ya tienen esta parte de cómo trabajar con él, a mí me serviría mucho conocer cómo poder abordarlo dentro del aula” (Docente A, pregunta 32).

De acuerdo con Casado y Lezcano (2012) la formación profesional también debe ofrecer algunas competencias puntuales para abordar las discapacidades dentro de las aulas. Zacarías, De la Peña y Saad (2006) comentan que la solicitud de apoyo de los docentes para actualizarse en el manejo específico de alguna discapacidad es muy frecuente. Desde el enfoque de la educación inclusiva esta solicitud si es viable ya que el ejercicio de la educación de calidad implica que los alumnos reciban los apoyos que requieren según sus necesidades y características. Por eso, el docente requiere conocer ciertas técnicas y herramientas para el caso de los alumnos con ceguera o baja visión, como son: la adaptación de los materiales, la enseñanza del braille, el uso de ciertos materiales didácticos, entre otros. Esta asesoría la puede ofrecer el maestro itinerante especializado en la atención de los alumnos con ceguera o baja visión (Coiduras, 2008; García y García, 1994 citados por Herrero, 2015).

Recuperando los hallazgos de la investigación internacional y nacional, es muy recurrente que los docentes no cuenten con la formación para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos con ceguera o baja visión, por lo tanto, expresan sentimientos de incompetencia profesional para enseñarles (Rodríguez, 2012; Mwkyeja, 2014; Casado, 2014; Herrero, 2015; Ortega y Torres, 2016). Esta necesidad de apoyo la deben resolver las autoridades educativas para asegurar que los docentes se sientan más seguros, asuman actitudes positivas y sean creativos para la puesta en práctica de estrategias pedagógicas para con esta población. Una docente comentó:

“Yo sí tendría que asistir a cursos de cómo apoyar a un niño ciego y siento que eso me ayudaría más en mi trabajo y me sentiría más segura” (Docente A, pregunta 33).

De manera similar, De Boer, Pijl y Minnaert, 2011 (citados por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) encontraron que aquellos docentes que reciben más

capacitación tienen una actitud más positiva ante la diversidad en comparación con aquellos menos capacitados.

A pesar de este planteamiento, Casado y Lezcano (2012) dicen que esta formación específica queda en segundo plano pues la prioridad es formar al docente de manera integral para que pueda educar en y para la diversidad. Desde el enfoque de la educación inclusiva se requiere de un profesor reflexivo, crítico, innovador, colaborador, investigador y agente de su propio cambio. Esta formación se sustenta en el modelo curricular de la enseñanza (Arnaiz, 2003), no se circunscribe desde el modelo del déficit o psicomédico (Arnaiz 2000 y 2011; Clough y Corbett, 2000 citado por Echeita, 2006).

Asignación de apoyos para la enseñanza. En cuanto a la asignación de apoyos para la enseñanza se reconocen dos opiniones que se basan en el modelo curricular o del déficit de la enseñanza (Arnaiz, 2000, 2011 y 2012; Clough y Corbett, 2000 citado por Echeita, 2006).

La primera, solicita el apoyo del personal de la asociación de niños con ceguera o baja visión para implementar la coenseñanza en el aula:

“En lugar de nada más venir a observar, que vinieran como apoyo para involucrarse en las dinámicas de las actividades dentro del aula” (Docente A, pregunta 31).

A través de este comentario se aprecia que el personal de la asociación no fomentó el trabajo colaborativo con el docente frente a grupo. Esta actitud y acción va en contra de las prácticas inclusivas pues el ejercicio de la inclusión no se resuelve de manera solitaria o aislada y no sólo es responsabilidad del docente. Desde el enfoque de la educación inclusiva se defiende que el trabajo colaborativo se caracteriza por asumir una igualdad entre las personas, es decir, nadie es superior ni subordinado del otro, cada actor tiene conocimientos y experiencias únicas y enriquecedoras para favorecer el proceso (Stainback y Stainback, 2007). De acuerdo con la experiencia anterior, parece que este personal se basó en el enfoque de integración educativa (Parilla, 2002; Echeita, 2006) ya que se asumió como “experto” y su actuar sólo se condujo a analizar y evaluar el quehacer del

docente sin dar pauta al diálogo, a la reflexión y a la innovación de estrategias diversificadas.

Según Zacarías, De la Peña y Saad (2006) es muy frecuente que los docentes frente a grupo soliciten como apoyo compartir su aula en coenseñanza cuando la diversidad de estilos lo requiere. A través de esta modalidad de enseñanza los docentes pueden compartir todo el proceso enseñanza-aprendizaje antes, durante y después de la práctica. Por otro lado, ésta promueve una formación del profesorado para la atención a la diversidad, ya que los docentes tienen la oportunidad de ver, escuchar, comentar, respetar y aceptar sugerencias, crear, diseñar, mejorar la práctica, etc.

De manera similar, Coiduras (2008) y García y García, 1994 (citados por Herrero, 2015) encontró que a los docentes les gustaría que el maestro itinerante participara dentro de la dinámica grupal, fomentando la enseñanza inclusiva entre los niños que ven y los que no. Sobre este punto, es importante que cada centro educativo se organice para priorizar y potenciar el trabajo colaborativo entre el profesorado, tanto interno como externo a la escuela, para crear sistemas de apoyo inclusivo al interior de las aulas.

La segunda, está anclada en el modelo del déficit o psicomédico de la enseñanza (Arnaiz 2000 y 2011; Clough y Corbett, 2000 citado por Echeita, 2006) y manifiesta la inquietud del apoyo del maestro itinerante para educar al menor con ceguera o baja visión desde una manera más individualizada:

“Entonces a mí me gustaría que X tuviera más el apoyo de una maestra que supiera llevarlo, que supiera por dónde, o sea para que sepa F muchas cosas que le hacen falta” (Docente F, pregunta 5).

De acuerdo con Arnaiz (2003) esta contestación proviene de un profesor que se asume como un técnico porque considera que los alumnos con necesidades educativas requieren de la atención de expertos especialistas. De esta forma, el docente delega en el otro la atención del menor porque no se considera capacitado para hacerlo ni asume el compromiso moral de educar a todos. La creencia de este profesorado es que este alumnado debe ser “tratado” por

profesores de apoyo. Como se vio en la investigación de Davis y Hopwood (2002) la participación de los especialistas en la educación de los niños con ceguera o baja visión debe analizarse para evitar situaciones de exclusión tanto dentro como fuera del aula.

Resultados

Los resultados se presentan siguiendo los temas y subtemas que se crearon para el análisis y la interpretación de los datos.

Tabla 16. Temáticas para la presentación de los resultados

Tema	Subtema
Educación inclusiva	Concepto
	Condiciones institucionales
Docente inclusivo	Supuestos acerca de la diversidad
	Prácticas docentes
	Competencias docentes
	Aprendizaje de la experiencia
	Necesidades y/o solicitudes docentes

Fuente: Construcción propia.

Educación inclusiva

Concepto

De acuerdo con las seis docentes bajo estudio, la educación inclusiva se entiende desde distintos sentidos o significados. Cada planteamiento manifiesta un aspecto de este enfoque confirmándose el supuesto de hablar de *inclusiones* en plural (Echeita, 2006).

De manera general, la mayoría de las docentes comprende la educación inclusiva desde la *perspectiva ética* (Parilla, 2002; Blanco, 2008; Escudero y Martínez, 2011) debido a que: reconocen la dignidad de sus alumnos con ceguera o baja visión para ejercer el derecho a la educación en espacios comunes; la consideran un *valor en sí mismo* pues se trata de una educación sensible a las diferencias humanas (Echeita, 2008); es una *cuestión de valores* porque implica llevar ciertos valores a la acción como el respeto a la diversidad, comunidad y apoyo al otro (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008); es aprender a vivir juntos y a ser

(Blanco, 2008). Estos sentidos, se vieron reflejados en varios casos, a través de las prácticas de sensibilización y para el aprendizaje que llevaron a cabo.

Por otro lado, algunas docentes entienden la educación inclusiva como una *educación para todos* (Echeita, 2006; Dyson, 2001; Escudero y Martínez, 2011) y la vinculan con la *pedagogía centrada en el niño* (UNESCO, 1994). Sus contestaciones plantean el reconocimiento de las diferencias de cada alumno para el diseño y la ejecución de una enseñanza común y específica para satisfacer las necesidades de cada uno. En este sentido, reconocen la *diversidad*. Cabe señalar que las docentes que manifestaron esta mirada de la educación inclusiva, son las que tienen más años de experiencia en el preescolar. Al parecer, a través del tiempo, han aprendido que todos los niños son educables y que cada uno es único.

Otro sentido que se encontró fue considerarla como *colocación*, confundiéndola con el enfoque de la *integración* (Dyson, 2001 citado por Arnaiz, 2004). Esta contestación la plantearon las docentes con menos años de experiencia y con poca formación y asesoría en la gestión de aulas inclusivas. En este sentido, tendieron a ser segregadoras.

Por otro lado, llama la atención que una docente expresó no conocer qué es la educación inclusiva. Esta docente se caracterizó por tener pocos años de experiencia en el preescolar y por efectuar su quehacer en un centro que no asumió una cultura ni una política inclusiva.

Estos resultados se obtuvieron tras la pregunta: “¿qué entiende por educación inclusiva?”. Sin embargo, es importante apuntar que cuando se indagó sobre las prácticas, algunas docentes interpretaron el sentido de la educación inclusiva como participación, ya que sus acciones promovieron el estar, ofrecer y recibir entre sus alumnos.

Condiciones institucionales

Los resultados de este subtema se presentan siguiendo el modelo de los cinco sistemas de la escuela de Arguis, 1999 (citado por Lobato, 2001), estos son: autoridades educativas, centro educativo, profesorado, familias y alumnos.

En relación con las *autoridades educativas*, de manera general, las docentes bajo estudio refirieron que sus autoridades no les proveyeron las condiciones adecuadas para incluir al alumno con ceguera o baja visión. Por ejemplo, enfatizaron que no recibieron formación, capacitación ni asesoramiento; no tuvieron tiempos ni espacios para trabajar de manera colaborativa con el profesorado de apoyo interno (UDEEI o USAER) ni externo (maestras itinerantes de las escuelas de educación especial); tuvieron un número excesivo de alumnos; las instalaciones escolares fueron inaccesibles; no se proporcionaron los materiales curriculares en braille ni en relieve para su alumno; el personal de apoyo interno que se les asignó llegó a destiempo y/o no tenía los conocimientos pertinentes para asesorar y orientar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sobre el *centro educativo*, la mayoría de las docentes expresaron que no recibieron apoyo por parte de los directores de sus planteles para incluir a su alumno con ceguera o baja visión. Por lo tanto, tendieron a visualizarse como las únicas responsables de sacar adelante el caso del menor con ceguera o baja visión.

Sobre el *profesorado*, todas las docentes mencionaron que fue nulo el apoyo por parte de sus compañeros de trabajo para incluir al alumno con ceguera o baja visión. No hubo una cultura inclusiva, no se estableció algún proyecto educativo compartido y el trabajo colaborativo fue escaso. También, la mayoría comentó que el apoyo de las maestras itinerantes fue nulo y poco pertinente, ya que: se desfazaron en tiempo, en la mayoría de las ocasiones no resolvieron dudas y/o inquietudes y las visitas sólo se remitieron a observar las clases, generando que se sintieran evaluadas.

En cuanto a las *familias*, la mayoría mencionó que las madres y/o los cuidadores del menor con ceguera o baja visión, fueron su apoyo principal para generar

prácticas inclusivas. Estos actores realizaron las siguientes acciones: informaron sobre las características, las necesidades y los apoyos que requieren los menores con ceguera o baja visión; sensibilizaron y capacitaron a la docente frente a grupo en el Braille; adaptaron y brindaron los materiales educativos; orientaron el quehacer docente. Sólo un caso reportó que no tuvo el apoyo de la madre de la menor con ceguera.

En relación con los *alumnos*, todas las docentes comentaron que estos actores contribuyeron a la inclusión del alumno con ceguera o baja visión en el ámbito académico y social. Esto se logró a través de las acciones que llevaron a cabo, que tuvieron como propósito crear una cultura inclusiva dentro del aula para fomentar el sentimiento de comunidad y de pertenencia entre todos los niños. Se identifica que los pares fungieron como amigos, monitores, guías, pequeños maestros, compañeros de estudio o tutores. En este sentido, formaron una red de amistad, apoyo y cuidado para con el alumno con ceguera o baja visión. Una docente mencionó que fue relevante la participación de niños de otros grupos para la conformación de redes naturales de apoyo para con el menor con ceguera.

De estos resultados se identifica que los docentes no cuentan con las condiciones institucionales idóneas para la inclusión. La SEP no ha brindado formación, capacitación ni asesoría a los docentes, los espacios escolares son inaccesibles, no provee los materiales educativos pertinentes (en relieve o en braille para la población con discapacidad visual), no brinda sistema de apoyo al profesorado, entre otras cuestiones.

Docente inclusivo

Supuestos acerca de la diversidad

Al inicio de la experiencia todas las docentes bajo estudio sintieron temor, miedo, angustia, estrés e inseguridad cuando recibieron a su alumno con ceguera o baja visión en el aula. Esto se debió a sus representaciones en torno a la discapacidad, a la ceguera o baja visión, a su nula formación en relación con la educación inclusiva y a sus nulas experiencias previas en la atención a la diversidad.

Todas las docentes partieron desde los planteamientos del enfoque psicomédico (Arnaiz 2000 y 2011; Clough y Corbett, 2000 citado por Echeita, 2006), pues visualizaron al alumno con ceguera o baja visión como un ser “deficiente”, “enfermo” o con “problemas” que le son inherentes. Sin embargo, en algunos casos, este supuesto cambió con el paso del tiempo, es decir, no fue estático. Por un lado, las docentes que se mantuvieron en la apreciación de la diversidad como algo negativo o como un elemento de distorsión en el aula, en varias ocasiones refirieron que su alumno con ceguera o baja visión tenía que estar en una escuela de educación especial o recibir algún apoyo especializado fuera del aula. En este sentido, asumieron una postura segregadora y no tuvieron el interés por mejorar su enseñanza ni desarrollar nuevas competencias para responder a la heterogeneidad. Por otro lado, las docentes que culminaron su experiencia apreciando y valorando a su alumno con ceguera o baja visión, tendieron a desarrollar competencias y prácticas inclusivas. Esto se debió a su capacidad reflexiva en relación con experiencias previas, a su capacidad de innovación y compromiso en relación con su labor. Estas docentes expresaron que con el paso del tiempo se dieron cuenta que el alumno con ceguera o baja visión puede educarse en la escuela común pues desde el aula se gestionan y organizan los apoyos pertinentes. La diversidad significó para ellas una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje entre pares y el crecimiento profesional. Estas docentes transitaron al modelo curricular de la enseñanza (Arnaiz, 2012) o a la perspectiva educativa/contextual (Echeita y Simón, 2007 citados por León, 2015).

Prácticas docentes

Las prácticas que algunas docentes bajo estudio refirieron, cumplieron tres propósitos diferentes.

El primero, fue construir una *comunidad de aprendizaje*. A pesar de que en las escuelas no se dio una cultura inclusiva, las docentes que se responsabilizaron por la transformación e innovación de su quehacer, identificaron la necesidad y decidieron llevar a cabo distintas actividades para generar el sentimiento de acogida, de comunidad y pertenencia entre los integrantes de su grupo (padres de

familia, pares y alumno con ceguera). Estas actividades se dieron a través del diálogo abierto, la simulación y juegos de rol, y sus objetivos fueron reconocer y valorar las diferencias humanas, y fomentar los valores inclusivos.

El segundo, fue organizar y desarrollar clases inclusivas. Para lograrlo, las docentes decidieron establecer reglas con sus alumnos para crear un ambiente de aprendizaje, agruparon a sus alumnos de forma heterogénea para promover el aprendizaje cooperativo, se apoyaron de los pares para la enseñanza efectiva y brindaron apoyo individualizado para responder a las necesidades de aprendizaje del alumno con ceguera o baja visión.

Cabe señalar que las docentes que tendieron a ser segregadoras o integradoras, no describieron sus prácticas. Para futuras investigaciones sería importante analizar las prácticas que desarrollan los docentes cuando tienen como alumno a un menor con ceguera o baja visión (se describan como incluyentes o no). Pues como afirman algunos autores existe una discordancia entre lo que los docentes dicen que hacen y lo que en realidad ocurre.

El tercero, fue colaborar con el profesorado interno para planear, adecuar, desarrollar y evaluar la enseñanza. Al respecto, destaca el caso de una docente que desarrolló la coenseñanza con otra maestra, en este sentido, se fomentó el trabajo colaborativo, se complementaron las competencias de ambas profesionistas y se promovió la reflexión de la enseñanza. Otra docente destacó que cuando recibió el apoyo de la maestra de UDEEI (hasta los últimos meses del ciclo escolar), esta maestra la apoyó para resolver las necesidades de aprendizaje de su alumna con ceguera de manera individual dentro del aula. Cabe señalar, que otras docentes manifestaron que les hubiera gustado realizar la coenseñanza con el personal externo (las maestras itinerantes de educación especial), que sólo se condujo a observar las clases, en ningún momento se involucró durante la enseñanza.

Competencias docentes

Al igual que en las prácticas, sólo algunas docentes bajo estudio ofrecieron datos sobre el desarrollo de ciertas competencias para enfrentar el desafío de educar a su alumno con ceguera o baja visión. Los resultados se presentan de acuerdo con la aportación de Fernández (2013) de las competencias del docente inclusivo.

De la competencia *pedagógico-didácticas*, la mitad de las docentes efectuaron las de: fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo; establece prioridades; evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias; planifica proyectos innovadores; posee espíritu dinámico e innovador; tiene capacidad para instrumentar cambios; identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales; acomoda la enseñanza y adecua los materiales; utiliza estrategias novedosas (creatividad); propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferencias culturales de sus alumnos; induce la expresión de puntos de vista personales. A través de estas competencias se identifica que estas docentes desarrollaron su capacidad reflexiva y tuvieron sensibilidad, creatividad y flexibilidad para modificar su enseñanza.

De la competencia de *liderazgo*, algunas docentes presentaron las de: toma de decisiones oportunas, crea un clima de confianza y comunicación, y maneja conflictos. De estas competencias, destaca la responsabilidad que tuvieron las docentes, como piezas clave para diseñar, reflexionar e implementar acciones que fomentaran la inclusión.

De la competencia de *gestión de grupo y aprendizaje cooperativo*, algunas docentes manejaron las de: gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica y sus competencias. De esta competencia se identifica que las docentes desarrollaron su capacidad reflexiva, de innovación, comunicativa y creatividad.

De la competencia de *investigación*, algunas docentes ejecutaron las de: manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación, usa documentos bibliográficos y maneja herramientas tecnológicas de aprendizaje. Cabe señalar, que estas competencias las desarrollaron las docentes por cuenta

propia, ya que no recibieron orientación, asesoría, formación ni capacitación por parte del profesorado interno ni externo. En este sentido, tuvieron curiosidad e iniciativa por indagar y resolver dudas e incertidumbres.

De las *competencias interactivas*, algunas docentes manifestaron la de empatía con el alumno y la promoción de la tolerancia, la convivencia, la cooperación y la solidaridad entre las personas diferentes. Esta competencia se relaciona con la promoción de los valores inclusivos.

De las *competencias éticas*, algunas docentes llevaron a cabo las de: se preocupa y motiva a los niños, es coherente y fiel con sus principios y valores; asume compromisos y tareas; ser honesto y ético; ser modelo.

De las *competencias sociales*, algunas docentes implementaron las de: establecer una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación, distingue las situaciones que requieren colaboración y colabora con los otros agentes educativos.

Aprendizaje de la experiencia

De este subtema se encontró que los aprendizajes de las docentes giran en torno a dos situaciones. La primera, es la transición del modelo del déficit al modelo curricular de la enseñanza y la segunda, es el desarrollo de nuevas competencias.

Sobre la primera, varias docentes mencionaron que el aprendizaje de las experiencias proviene del cambio entre los modelos de la enseñanza. El profesorado comienza su quehacer bajo el modelo del déficit y tiende a transitar hacia el modelo curricular. Al final, la mayoría de las docentes modificó su forma de apreciar la discapacidad, la ceguera o la baja visión, la diversidad, el origen de las dificultades de aprendizaje y el sentido de la programación de la enseñanza. Se dieron cuenta que el menor con ceguera era un niño al igual que los demás, es decir, su limitante visual fue sólo una característica más de su persona. En este sentido, aprendieron a no etiquetar y catalogar a su alumno, a valoraron la diversidad como fuente de enriquecimiento, que las dificultades de aprendizaje son el resultado de la interacción entre las características del alumnado y la

programación de la enseñanza, y que todos los niños pueden incluirse en las escuelas comunes.

Sobre la segunda, varias docentes aprendieron que tienen la capacidad de desarrollar nuevas competencias para atender a la diversidad. Las docentes que llevaron a cabo nuevas competencias destacaron por su compromiso y voluntad para generar cambios. La presencia de la diversidad ocasiona que el profesorado reconfigure sus valores, asuma principios éticos, considere la heterogeneidad como una oportunidad para modificar las metodologías de enseñanza, entre otros aspectos. Una docente ocupó su capacidad reflexiva en relación con experiencias previas para resolver las necesidades de aprendizaje de su alumna con ceguera y aprendió a ser flexible para modificar su enseñanza. Otra docente aprendió que la educación inclusiva es un proceso que requiere de la reflexión constante y conjunta para crear procesos innovadores.

Necesidades y/o solicitudes

Las necesidades o solicitudes que expresaron los docentes fueron de dos tipos. Las primeras, tienen que ver con la formación profesional por parte del personal externo. Al respecto, pocas docentes comentaron que les hubiera gustado formarse desde la práctica, observando las prácticas de otras personas más experimentadas en la inclusión y por medio de la investigación-acción. Esta formación se afianza en el contraste y la mejora continua de la enseñanza, experimentando y evaluando alternativas didácticas a través del trabajo colaborativo. Asimismo, otras docentes expresaron la inquietud de recibir capacitación específica por parte de los especialistas en el área de la ceguera o baja visión para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Las segundas, se refieren a la asignación de apoyos durante la enseñanza. Unas docentes solicitaron el apoyo del personal externo para implementar la coenseñanza. También, se requirió al personal externo para atender de manera individualizada al alumno con baja visión desde la perspectiva del modelo del déficit o psicomédico de la enseñanza (Arnaiz, 2000 y 2011).

Hallazgos

Uno de los hallazgos principales es que no hay condicionales institucionales que faciliten la inclusión, las que hay tienden a ser barreras para el aprendizaje y la participación. Esto se encontró en todas las escuelas públicas y en una privada. Sólo una docente que estuvo en una escuela privada contó con el apoyo de otra maestra para efectuar la coenseñanza de manera permanente.

El apoyo de las USAER o UDEEI fue nulo o mínimo siendo que su función es apoyar la educación inclusiva (SEP, 2011).

Las maestras itinerantes (especializadas en el área de la discapacidad visual) no contribuyeron al quehacer docente para la inclusión del alumnado con ceguera o baja visión. En la mayoría de los casos, su servicio fue valorado como un elemento de confusión o distorsión de la enseñanza, ya que su papel se condujo a observar (o evaluar) al docente y las recomendaciones que hicieron fueron inadecuadas en tiempo y forma. En la investigación nacional queda pendiente estudiar la calidad de los servicios que brindan las escuelas de educación especial para la inclusión. Este personal externo debería orientar, guiar, asesorar y ser un modelo a seguir para la comunidad educativa cuando se enfrenta al reto de atender a la diversidad.

El papel que fungieron las familias o los cuidadores de los menores con ceguera o baja visión, evidenció la falta de condiciones institucionales (tanto el apoyo interno como el externo) para la inclusión. Estos actores y los pares, fueron los principales apoyos para los docentes.

Ante la falta de apoyo institucional, se identificó que las docentes enfrentaron la inclusión desde una posición solitaria y consideraron que eran las únicas responsables para implementarla.

Las docentes no recibieron formación ni capacitación en relación con los planteamientos de la educación inclusiva. La mayoría sólo destacó la perspectiva ética de este enfoque. Las docentes que tendieron a ofrecer prácticas inclusivas

retomaron elementos del significado de la educación inclusiva como una Educación para Todos y rasgos de la pedagogía centrada en el niño, pues reconocieron que cada alumno es diferente y que tiene necesidades de aprendizaje particulares que se tienen que satisfacer.

Las docentes inician su experiencia con base en el modelo del déficit o psicomédico (Arnaiz, 2000), ya que su alumno con ceguera o baja visión les causó miedo, temor, angustia e inseguridad. Sin embargo, al igual que San Martín *et al.* (1996a) se aprecia que algunas docentes superaron estos pensamientos. Las docentes que tendieron a permanecer en el modelo del déficit o psicomédico (Arnaiz, 2000), no describieron prácticas ni competencias inclusivas.

A pesar de que las docentes no tienen las condiciones institucionales apropiadas para educar con éxito a la población con ceguera o baja visión, los cambios en la enseñanza fueron producto de su iniciativa. Para ello, movilizaron sus recursos personales y profesionales para desarrollar nuevas competencias. Las competencias que más sobresalen son las éticas porque asumieron los valores inclusivos, y las pedagógico-didácticas (Fernández, 2013). Las capacidades que más desarrollaron fueron las de: reflexión, cambio, innovación, creatividad, compromiso y autocrítica.

Así mismo, se destaca que aunque las docentes no tuvieron las condiciones institucionales adecuadas, varias propiciaron prácticas para crear ambientes de aprendizaje al interior de su salón (entre padres de familia y alumnos). En este sentido, innovaron aulas inclusivas, poniendo en relieve que las condiciones para la inclusión las crea la misma comunidad, la educación inclusiva es una cuestión comunitaria (Parilla, 2002), no proviene de algún recurso “especial”.

En relación con la organización y el desarrollo de las clases, las docentes se apoyaron de los pares para establecer reglas para el proceso enseñanza-aprendizaje, hicieron agrupamientos heterogéneos y también apoyaron a su alumno con ceguera de manera individual para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

Las docentes señalan que les hubiera gustado trabajar colaborativamente con el profesorado interno y externo, recibir capacitación específica para responder a las necesidades de aprendizaje de su alumno con ceguera o baja visión y formarse a través de la investigación-acción.

Conclusiones

Considero que esta investigación sí da respuesta al supuesto que la guía: *“De acuerdo con las experiencias docentes, no existen las condiciones institucionales adecuadas para incluir a los menores con ceguera o baja visión, en los casos en los se han generado prácticas inclusivas, ha sido por una situación personal y vocacional, más que por cuestiones institucionales”*.

A través de este estudio se concluye que el avance en la inclusión de los alumnos con ceguera o baja visión en el preescolar es nulo, ya que no existen las condiciones institucionales adecuadas para su ejercicio, por ejemplo: las escuelas son inaccesibles, no se proveen los materiales educativos pertinentes, falta profesorado de apoyo suficiente y capacitado para orientar la inclusión, no hay tiempos ni espacios para el trabajo colaborativo, el número de alumnos por grupo es excesivo, no se capacita ni forma a los docentes frente a grupo para crear aulas inclusivas, etc.; y las que hay tienden a ser barreras para el aprendizaje y la participación. Por lo tanto, existe un panorama educativo contradictorio. Es importante que los avances en materia de inclusión no sólo sean políticos o legales, se requieren cambios o transformaciones al interior de las escuelas en las culturas, políticas y prácticas.

Por otro lado, la experiencia de los docentes es resultado de varios elementos que se interrelacionan, como son principalmente: las condiciones institucionales, la formación acerca de los planteamientos de la educación inclusiva, los supuestos en torno a la diversidad, las competencias profesionales y la experiencia previa en los procesos de inclusión.

El profesorado sí es una pieza clave para el fomento de la inclusión, sin embargo, presenta necesidades para atender a la diversidad con éxito, pues su formación y experiencia responden al modelo tradicional de la enseñanza. A las autoridades educativas les corresponde asegurar sistemas de apoyo interno y externo al profesorado para que su pensamiento y sus prácticas transiten del modelo del

déficit al modelo curricular (Arnaiz, 2000) y desarrollen competencias para atender a la heterogeneidad (Fernández, 2013).

La inclusión es un proceso reflexivo que requiere de un nuevo perfil docente, algunas capacidades clave que debe tener el profesorado son: reflexión, flexibilidad, autocrítica e innovación. Se requiere de un profesor agente de su propio cambio, que asuma un compromiso ético y moral hacia su labor para ofrecer igualdad de oportunidades para todos.

Por último y no menos importante, las autoridades educativas deben prestar atención a las situaciones de exclusión/inclusión que se dan en los preescolares, para favorecer y garantizar la inclusión del alumnado con discapacidad desde edades tempranas. La educación inclusiva como derecho debe ser de calidad para todos, sin distinción alguna.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, M.; Areiza, N.; Arias, D.; Bustamante, A.; López, Y.; Roldán, S.; Soto, N. y Zapata, L. (2008). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual* (tesis de licenciatura). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Alemaný, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Alcaráz, V. (2017). *La educación inclusiva a través de las creencias epistemológicas del docente de aula regular* (tesis que para obtener el grado de especialista en educación en la diversidad y el desarrollo humano). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Ciudad de México, México.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndole la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, Salamanca: Amarú, 15-38.
- Ainscow, M. (2001a). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fundación paso a paso.
- Ainscow, M. (2001b). El desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián. Consultada en sid.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf (1/12/18)
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M.; Beresford, A.; Harris, A.; Hopkins, D.; West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda, *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas*, 38 (1), 15-44.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, 161-170.
- Amat, O. (1998). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Editorial Gestión 2000.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 7-24.
- Arguis, R. (1999). El pensamiento y la práctica educativa del profesorado ante la integración escolar: un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 143-156.
- Arnaiz, P. (1995). Integración, segregación e inclusión. En P. Arnaiz y R. de Haro (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la

Asociación Española para la Educación Especial (AEDES), 9 al 12 noviembre, Murcia: España.

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto Pérez, F.J. y López Navarro, J.A. (2000): *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.

Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.

Arnaiz, P. (2007). Cómo promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista perspectivas de los centros del profesorado de Andalucía*, 1(14), 57-71.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.

Arnaiz, P. y Berruezo, P. (2003). *Prácticas inclusivas en el aula*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Arró, M; Bel, M.C.; Cuartero, M.; Gutiérrez, M.; Peña, P. (2004). El profesorado ante la escuela inclusiva. *Jornadas de Fomento de la Investigación*. Castellón: Universitat Jaume I. Consultado en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum_2004_20.pdf (3/04/17)

- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.
- AAVV (2004). Tema del mes La mejora en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Avramidis, E.; Bayliss, P. y Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193–213.
- Avramidis, E.; Bayliss, P. y Burden, R. (2000b). Inclusion in action: an in-depth 144 case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 38–43.
- Avramadis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos*, (25), 25-44.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. En Clark, C., Dyson, A., Millward, A.: *Towards Inclusive Schools?* London: Fulton.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Berryman, J.D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial y Special Education*, 10, 44-49.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, 174-177.
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 15-35.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, 87-100.
- Blanco, R. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación Educativa*, 18, 46-59.
- Bolivar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark., Dyson, A., y A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* London: Routledge, 79-89.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14 (4), 164-168.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú, 211-217.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From Them to Us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.

- Booth, T.; Simón, C.; Sandoval, M.; Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 5-19.
- Buell, M.; Hallam, R.; Gamel-McCormick, M. y Scheer, S. (1999). A survey of general y special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 143–156.
- Carbonell I París, F. (1995). Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: CDC/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Casado, D. (2014). *Percepción del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión del alumnado con ceguera y discapacidad visual grave en Asturias* (tesis de Maestría). Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Asturias, España.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Lumen.
- Center, Y. y Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41–56.
- Chalmers, L. (1991). Classroom modification for the mainstreamed student with mild handicaps. *Intervention in School and Clinic*, 27, 40-42.
- Clark, C.; Dyson, A.; Millward, A. y Robson, S. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 37-51.
- Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*. Londres: P.C.P.
- Clough, P. y Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service*. Slough: NFER.
- Coiduras, J. L. (2008). Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: una

aproximación desde la voz de los profesionales. *Integración, Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual* (53), 25-36.

Croda, G. y Rangel, C. (2012). Relación entre concepciones sobre la educación inclusiva y prácticas educativas de los docentes de Escuelas regulares. *IX Jornadas de REDUVAL. Educación y valores para el mundo global: La humanidad como noción ética*, 1-11. Consultado en http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/mesas/formacion_para_la_ciudadania_y_derechos_humanos_01/rel_concepciones_sobre_la_ed_inclusiva_docentes_escuelas_regulares.pdf (1 /04/17)

Dainez, D. y Naranjo, G. (2015) Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Revista Pro-Posições*, 26 (2), 187-204.

Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (3) (1), 25-35.

Davis, P. y Hopwood, V. (2002). Inclusion for children with visual impairment in the mainstream primary classroom. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* (30) (1), 41-46.

De Boer, A.; Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.

Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno. Editores S.A.

Diario Oficial de la Federación (1993). Ley General de Educación. Consultado en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf (1/12/18)

- Dickens, M. (1995). The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion. ERIC Document Nº. ED 332 802.
- Dueñas, M. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: UNED.
- Durán, D. y Giné, C. (2012). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Duk, C. (2006). *El enfoque de educación inclusiva*. Documento de trabajo.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo Alonso y F.J. De Jordán de Urríes Vega (Ed.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Echeita, G. (2005). Perspectiva y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. (2009). Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento. En I. Macarulla y M. Sáiz (eds). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2013a). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.

- Echeita, G. (2013b). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 26, 11-15.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-8.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *EDETANIA*, 46, 141-161.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G.; Simón, C.; Verdugo, M.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Eke, Vitalis Ugochukwu, Inyango y Martina Ongbonya (2015). Teachers' Preparedness for Pupils with Visual Impairment Inclusive Education in Cross River State, Nigeria. *Journal of Humanities and Social Science*, 20 (10), 35-40.
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2), 221-238.

- Esquivel, A. y Aguilar, M. (2015). *Análisis del proceso de inclusión educativa en una escuela primaria pública del Distrito Federal* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Ciudad de México, México.
- Etxebarria, X. (2002). Concepto y ejercicio de la ciudadanía. *Somos*, 2, 6-13.
- Ezcurra, M. (2002). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple* (Resultados del Informe Final de la Investigación). Consultado en <https://martaezcurraortiz.files.wordpress.com/2014/04/18ezcurramarta.pdf> (1/12/18)
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-89.
- Fernández, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Piramicle.
- FONADIS (1998). *Texto de apoyo para una Integración Educativa*. Santiago de Chile: Lom.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling politics? A comparative approach to Education Policy and disability*. Falmer: Londres.
- Gallego, C. (1999). *Los grupos de apoyo entre profesores: otra forma de entender el apoyo*. Comunicación presentada al 25 Aniversario del Congreso Internacional de AEDES.
- Gallego, C. (2001). *Los Grupos de Apoyo entre Profesores: Proceso de creación y desarrollo* (tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.

- García, C. y García, E. (1994). Teachers' perspectives on integration of visually impaired children. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 52-66.
- García, I.; Romero, S.; Motilla, K. y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- García, I.; Romero, S.; Rubio, S.; Flores, V. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-17.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, XXXIV (137), 99-118.
- Giorcelli, L. (1995). Schools for the 21st Century: inclusive and collaborative. Paper presented at the Inaugural North-West Special Education Conference. Armidale, June 26-30.
- Granada, M.; Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- Gray, C. (2005). Inclusion, Impact and Need: Young Children with a Visual Impairment. *Child Care in Practice*, 11 (2), 179-190.
- Gronlund, A.; Lim, N. & Larsson, H. (2010). Effective Use of Assistive Technologies for Inclusive Education in Developing Countries: *Issues and challenges from two case studies*. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2010, 6 (4), 5-26.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria. Una guía práctica*. Madrid: MEC y Morata.
- Harvey, D.H. (1985). Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the matter. *Exceptional Child*, 32, 163-173.

- Herrero, T. (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad de Valencia: análisis y perspectivas* (tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Facultad de Educación, Alicante, España.
- Hopkins, D. y Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education*, 12, 5, 501-517.
- Horne. P. y Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-28.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8 (1), 49-60.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- INEGI (2014). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Consultado en [www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/enadid/2014/\(1/12/18\)](http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/enadid/2014/(1/12/18))
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 287-297.
- Janney, R. F.; Snell, M. E.; Beers, M.K. y Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes, *Exceptional Children*, 61, 425-239.
- Jordan, A.; Lindsay, L. y Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18, 82-93.
- Kauffman, J.; Lloyd, J. y McGree, K. (1989). Adaptive and maladaptive behaviour: teachers' attitudes y their technical assistance needs. *Journal of Special Education*, 23, 185-200.

- Lambea, J. y Bonesb, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6), 511-527.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (5), 1-16.
- León, M. (2015). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- LeROY, B. y Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32-36.
- Leyser, Y. y Lessen, E. (1985). The efficacy of two training approaches on attitudes of prospective teachers towards mainstreaming. *Exceptional Child*, 32, 175–183.
- Lindsay, G. (2010). Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva. En V. M. Acosta & A.M. Moreno (Eds.): *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 93-104). Barcelona: Lexus.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109.
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas* (tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología, Salamanca, España.
- López, A.L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2) ,172- 190.
- López, M.; Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y educación*, 21 (4), 485-496.

- López, M.; Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 155-176.
- López, M.; Martín, E.; Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 455-472.
- Low, C. (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. En R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* Londres: Routledge, 3-15.
- Lynch, P.; McCall, S.; Douglas, G.; McLinden, M.; Mogesa, B.; Mwaura, M.; Muga, J. y Njoroge, M. (2011). Inclusive educational practices in Kenya: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. *International Journal of Education Development*, 31 (5), 478-488.
- Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A.; Martín, E.; Echeita, G. y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357–374.
- McDonald, S., Birnbrauer, J. y Swerissen, H. (1987). The effect of an integration program on teacher y student attitudes to mentally-handicapped children. *Australian Psychologist*, 22, 313–322.
- McDonald, B. y Walker, R. (1977). Case study and the social philosophy of educational research. En D. Hamilton y otros (Eds.), *Beyond the numbers game*. Berkeley, CA: McCutchan.

- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, S. y Singal, N. (2009). The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1-15.
- MINEDUC (1998). *Reforma en Marcha: buena educación para todos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Minke, K.; Bear, G.; Deemer, S. y Griffin, S. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30, 152-186.
- Mitchell, D. (1995). *Contextualizing Inclusive Education Evaluation Old and New International Perspectives*. London: Routledge.
- Mmbaga, D.R. (2002). *The Inclusive Classroom in Tanzania: Dream or Reality?* Stockholm: Stockholm University.
- Monahan, R.G.; Marino, S.B. y Miller, R. (1996). Teacher attitudes toward inclusion: Implications for teacher education in schools. *Education*, 117 (2), 316-320.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista ibero-americana de educación*, 52, 149-178.
- Monsalvo, E.; Tejero, Ma. T. y Roldán, M. (1988). Las actitudes y opiniones de los profesores y padres ante la integración del deficiente visual en la escuela. Jornadas sobre educación de niños ciegos y deficientes visuales. *ONCE*. 179-197.
- Murillo, J. y Muñoz-Repiso, M. (Eds.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio* Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consultado en

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
(28/03/17)

Mushoriwa, T. (2001). A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28 (3), 142-147.

Myles, B. y Simpson, R. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *Journal of Special Education*, 22, 479-491.

Mwakyaja, B. (2013). *Teaching students with visual impairments in inclusive classrooms. A case study of one secondary school in Tanzania* (tesis de Maestría). Universidad de Oslo, Facultad de Ciencias de la Educación, Noruega.

Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Consultado en <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/10565/v87n4p341.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (28/03/17)

Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Consultado en http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/37258/90_.pdf (28/03/17)

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (28/03/17)

Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US–English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91–106.

Opertti, R. & Belalcazar, C. (2008). *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Geneva: IBE.

- OREALC/UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2011). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Consultado en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primer-fase-aplicacion.pdf> (28/03/17)
- OREALC/UNESCO (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Consultado en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primer-fase-aplicacion.pdf> (3/04/17)
- Ortega, E. y Torres, O. (2016). *Importancia de la optometría en favor de la inclusión educativa del niño con baja visión*. Tesina de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Los Reyes Iztacala, Estado de México.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Parilla, A. (2009). Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista Educación*, 349, 15-29.

- Parilla, A. (2010). Ayer, hoy y mañana de la educación inclusiva. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Parilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona.
- Pérez, M. L.; Reyes, M. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J. (2012). *Representaciones sociales de padres y maestros en relación con la inclusión educativa de preescolares con discapacidad visual*. (tesis). Universidad de la Sabana, Facultad de Psicología, Colombia. Consultado en http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3458/JENNIFER%20RODRIGUEZ%20CASTRO_152694.pdf?sequence=1 (28/03/17)
- Rodríguez, M. (2016). *Enseñanza de la historia e inclusión educativa: El caso de estudiantes ciegos en las aulas regulares* (tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, B. (1987). A Comparative Study of the Attitudes of Regular Education Personnel toward Mainstreaming Handicapped Students and Variables Affecting those Attitudes. ERIC Document N°. ED 291196.
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (2), 77-91.
- Romero, S.; García, I. y Fletcher, T. (2013). The Challenge of Curriculum Coherency and Relevance in Pre-service Teacher Training for Inclusive

- Education in Mexico. En Jones, P. (Ed.) *Bringing Insider Perspectives into Inclusive Teacher Learning: Potentials and challenges for educational professionals*. Routledge.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education. En C. Forlin (Ed.): *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres: Routledge.
- Salend, S. J. y Duhaney, L.M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126.
- Sales, A.; Moliner, O. y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2)
- Salinas, B.; Beltrán, F.; San Martín, A. y Salinas, C. (1996a). Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. *Integración, Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 21, 21-32.
- Salinas, B.; Beltrán, F.; San Martín, A. y Salinas, C. (1996b). Las actitudes hacia la evaluación en aulas de integración con niños con ceguera y deficiencias visuales: elaboración de un programa específico de formación a partir de las preconcepciones de profesores y alumnos. Valencia: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia.
- Salinas, B.; Beltrán, F.; San Martín, A. y Salinas, C. (1997). La evaluación en la integración escolar de niños ciegos o deficientes visuales. *Integración, Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, 23, 5-18.
- Salvia, J. y Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students. En Meisel, C. J. (Ed.) *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*. Londres: Lawrence Erlbaum, 111–128.
- Santos, S.A. y Castiñeiras, J.R.A. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Universidad de Santiago de Compostela*. Consultado en:

<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf>

(3/04/17)

Sánchez, A.; Díaz, C.; Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 169-178.

Schön, D.A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Secretaría de Gobernación (2011). *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*. Consultado en

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
1(28/03/17)

Secretaría de Gobernación (2016). *Ley General de Educación*. Consultado en

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016
(28/03/17)

SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.

SEP (2003). *Lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial*. México: SEP.

SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Consultado en https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf (1/12/18)

SEP (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP.

SEP (2011a). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.

SEP (2011b). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. Estadísticas 2010-2011*. México: SEP.

Sharma, U.; Moore, D.; Furlonger, B.; Smyth, B.; Kaye, L. y Constantinou, O. (2010). *Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with*

- vision impairments: Perceptions of a regular classroom teacher and an itinerant teacher. *British Journal of Visual Impairment*, 28 (1), 57-67.
- Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a further education college: a report on a questionnaire. *Journal of Further and Higher Education*, 14, 83–91.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y educación*, 01.
- Soodak, L.; Podell, D. y Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S.; Stainback, W. y Dedrick, V.L. (1984). Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools. *Teacher Education*, 19, 21–27.
- Stainback, S.; Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Susan y William Stainback (coords.): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J.B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, 69-85.

- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 823-831.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24, 251–263.
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, T. (1982). *A sociology of special education*. Londres: Routledge.
- Torres, A. (2015). *Las percepciones de los docentes de nivel básico ante la educación inclusiva, en la escuela primaria José María Morelos y Pavón en el municipio de Tecámac, Estado de México* (tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México, México.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Referencia para la Acción Encaminada a Lograr la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidiada por Jacques Delors. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UPN (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: UPN.

- Valdés, A. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), 193-208.
- Valero, C. (1988). La función del profesor de aula en el proceso de integración. *Integración Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, 0, 24-26.
- Van-Reusen, A.K.; Shoho, A.R. y Barker, K.S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion, *High School Journal*, 84, 7–20.
- Vila, E. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339.
- Villa, R.; Thousand, J.; Meyers, H. y Nevin, A. (1996). Teacher y administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Wall, R. (2002). Teachers´ exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. *RE: view*, 34 (3), 111-119.
- Walker, R. (1986). Three good reasons for not doing case studies in curriculum research, en E. R. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*, Lewes, The Falmer Pres, 103-116
- Ward, J.; Center, Y. y Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21, 34–39.
- Wolffe, K. E.; Sacks, S.Z.; Corn, A.L.; Erin, N.J.; Huebner, K.M. y Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 293-303.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yuker, H. E. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: some empirical generalisations. En Yuker, H. E. (Ed.) *Attitudes toward Persons with Disabilities*. New York: Springer, 262-274.
- Zacarías, J.; De la Peña, A. y Saad, E. (2006). *Inclusión educativa. Fundamentos y herramientas para transformar las escuelas*. México: SM.

Zardel, B. (s.f.) *Las prácticas de integración educativa: alcances, preguntas y propuestas.* Consultado en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178943648.pdf (1/12/18)

Anexo

Guión de la entrevista

Sección 1. Datos generales del docente

Nombre:

Edad:

Formación:

Institución superior de la que egresó:

Años de experiencia docente:

Experiencia previa en la inclusión de niños con discapacidad:

Grado que atiende actualmente:

Número de alumnos en su grupo:

Sección 2. Experiencia docente

1. ¿Qué entiende por educación inclusiva?
2. ¿Qué sintió y pensó cuando supo que _____ sería su alumno(a)?
3. ¿En qué lugar tiene que estar _____, en una escuela de educación especial o en una regular? ¿Por qué?
4. ¿Considera que _____ requiere recibir algún apoyo fuera del aula o dentro del aula? ¿Por qué?
5. ¿Qué ha hecho para incluir a _____?
6. ¿De qué manera la han apoyado en su escuela para incluir a _____?
7. ¿De qué manera la ha apoyado el personal de la UDEEI?
8. ¿De qué manera la ha apoyado Ilumina o el CAM No. 25?
9. ¿Cómo le hubiera gustado que Ilumina o el CAM No. 25 la apoyara?
10. ¿Qué apoyos necesita para incluir a _____ en su salón?
11. ¿Qué le hubiera gustado saber antes de tener a _____ en su salón?
12. ¿Cómo ha sido su experiencia con _____?
13. ¿Qué ha aprendido de esta experiencia?