

## **Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular**

Martha Armida Fabela Cárdenas, Universidad Autónoma de Nuevo León, Mx.,  
[mfabela36@hotmail.com](mailto:mfabela36@hotmail.com) a

Laura Alicia Robles Treviño, Universidad Autónoma de Nuevo León, Mx.,  
[lart1973@gmail.com](mailto:lart1973@gmail.com)

**Tema del congreso al que se dirige la propuesta:** Posiciones del profesorado ante los cambios.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, preparación docente, niños con necesidades educativas especiales, formación universitaria.

### **Resumen**

Este artículo presenta resultados de investigación sobre las perspectivas de los docentes en relación a la educación inclusiva y a su propia capacitación y desempeño para atender a niños con necesidades educativas especiales en el aula regular. El estudio se llevó a cabo con las técnicas de Q Methodology, una metodología que permite indagar sobre varios aspectos y perspectivas de un mismo problema. El estudio completo indaga sobre ocho dimensiones distintas, sin embargo en este artículo se presenta un corte que permite ver solamente los resultados relacionados con la preparación docente para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela regular.

## **Introducción**

A nivel internacional, en 1968, la UNESCO propuso a los gobiernos interesados un programa en el que se tomara en cuenta a los niños con necesidades educativas especiales con el fin de mejorar la vida de aquellos que sufren minusvalías, ya que excluirlos del sistema de educación formal del país marginaría a dichos niños en lugar de apoyarlos.

Los niños con necesidades educativas especiales (NNEE) son aquellos que presentan características diferentes a la mayoría de los niños, entre ellos, niños que sufren alguna deficiencia física, orgánica o de conducta social (trastornos neuromotores, visuales, de audición, o de lenguaje, o bien Déficit de Atención, Autismo, Síndrome de Asperger, etc.).

Para integrarlos al sistema de educación se recomendó enriquecer los métodos pedagógicos y el material técnico, ya que era importante proporcionar la oportunidad de incluirlos socialmente para desarrollar plenamente sus capacidades (UNESCO, sitio oficial).

## Las políticas de inclusión en el contexto del estudio

En el sistema educativo mexicano a nivel nacional, el objetivo 2 del Programa Sectorial de Educación, establece:

*Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales.*

El modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación reconoce, entre otras cosas, que el estudiante es el centro de atención del proceso académico, que cada estudiante es diferente, y que corresponde al docente diseñar las experiencias de aprendizaje que beneficien a los estudiantes.

Mientras que diseñar estrategias de aprendizaje puede estar dentro del ámbito profesional del docente, es pertinente indagar en qué medida los docentes se consideran preparados para diseñar actividades de aprendizaje conducentes a apoyar el desempeño de los niños con necesidades educativas especiales.

De momento, la escuela regular (general) en México, en el sector público y en el sector privado también, es atendida por docentes que fueron preparados para la educación regular, no para la educación especial. Aquellos docentes que fueron preparados en las escuelas normales para la educación especial trabajan con más frecuencia en los centros de apoyo especializado conocidos como Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Secretaría de Educación, de acuerdo con su misión, el Sistema Educativo Nacional:

*...proporciona educación especial a los niños y jóvenes que sufren alguna alteración orgánica, psicológica o de conducta social que les impida incorporarse a las instituciones educativas regulares o continuar en ellas.*

*La educación especial se imparte de acuerdo con el tipo de atención que requieren los niños y los jóvenes. Así, se atiende a quienes dicho servicio resulta indispensable para integrarse a su entorno y normalizar su conducta en las áreas de deficiencia mental y trastornos neuromotores, visuales, de audición y de lenguaje. A aquellos alumnos cuya necesidad de este tipo de educación es transitoria y complementaria de la enseñanza regular, se les atiende en las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. (USAER, sitio oficial).*

Dichos profesionales especializados tienen asignados un número de escuelas regulares a las que deben acudir para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales, a sus docentes y a sus familias. Cada profesional especializado debe apoyar entre 20-25 niños y niñas en visitas escolares semanales, por lo que cada NNEE tiene contacto con un docente

## **Aprender a ser docente en un mundo en cambio**

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

especialista alrededor de 1 hora por semana. En esta lógica, los docentes de las escuelas regulares tienen mucho más contacto con cada NNEE que los profesionales especializados. Por esta razón, es crucial saber en qué medida los docentes de educación regular se consideran preparados para apoyar el desarrollo de los NNEE. Este estudio intenta mostrar las voces de los docentes regulares sobre este tema.

Este estudio se llevó a cabo con una muestra de docentes que trabajan en una escuela regular del sector privado, que es además una escuela bilingüe. La decisión para obtener esta muestra fue sólo circunstancial, gracias a la colaboración entre una académica de la maestría en enseñanza de inglés en la universidad y una tesista que además es docente activa en dicha escuela bilingüe del sector privado. Los hallazgos del estudio son pertinentes y de interés para todas las escuelas regulares, no sólo las bilingües, aunque es fácil imaginar que los NNEE enfrentan un mayor desafío para su desarrollo cuando su escuela es además bilingüe. Los docentes que trabajan en las escuelas de educación básica bilingüe, generalmente son seleccionados por su dominio de la segunda lengua (inglés) y son en su mayoría egresados de la universidad de la licenciatura en enseñanza de inglés o en enseñanza bilingüe.

Sharon and Chan (2012) afirman que, debido a la globalización, el papel de las instituciones de educación superior ha cambiado drásticamente y que la visión tradicional de las universidades como lugares donde se obtiene una profesión, una vez en la vida, es obsoleta. Las autoras argumentan que el enfoque hacia el aprendizaje a lo largo de la vida ha obligado a profesores, educadores y académicos a re-conceptualizar la educación y transformarla, sobre todo al adoptar estrategias de vinculación escuela-universidad a través de las cuales la universidad actúa como agencia externa para apoyar el desarrollo de las escuelas en proyectos de consultoría, colaboración, reflexión, investigación y desarrollo. De acuerdo con Sharon y Chan (2012) dicha relación ha sido hasta ahora enfocada en la investigación pero debe transitar hacia modelos de colaboración escuela-universidad que sean pertinentes para el desarrollo de las escuelas. La colaboración de las autoras de este artículo representa dicha colaboración entre una académica universitaria y una docente de escuela bilingüe, documentada en Fabela y Robles (2012). Las autoras indagan sobre las perspectivas y las preocupaciones de las docentes bilingües y su preparación para apoyar el desarrollo de niños con necesidades educativas especiales.

Las preocupaciones de los docentes en relación a los niños con necesidades educativas especiales, permiten reconocer la importancia de ofrecer una buena preparación inicial desde la universidad que incluya conocimientos sobre cómo apoyar a los NNEE en el aula regular. Pero no sólo eso, la universidad, en su calidad de formadora de docentes, frente a este reto, debe interesarse en indagar formalmente las opiniones, posturas, percepciones y actitudes de los docentes en relación con este tema, en el sentido de que sólo se puede lograr una solución si primero se entiende el problema. Esta es la razón de ser de esta investigación.

El objetivo de esta investigación es entonces identificar las diferentes percepciones, opiniones, posturas, actitudes y preocupaciones de una muestra de docentes de educación

primaria bilingüe en relación a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

## El papel de los y las docentes en la educación inclusiva

Se ha argumentado que los docentes son considerados actores pasivos que ejecutan decisiones tomadas por otros y rara vez se les consulta sobre su participación voluntaria en esta experiencia. Esto conduce a ignorar las posibles interpretaciones con que los docentes enfocan el problema; desde la aceptación o rechazo de las normas, la participación como miembro de un equipo de expertos hasta la llana elusión del compromiso. La toma de decisión de los docentes debe asumirse desde la apropiación crítica de la norma que les permita asumir la integración (Diez, 2004).

Ainscow (2001:64) coincide en que las políticas educativas de inclusión tendrán mejores resultados cuando “los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla”. Solo de este modo podremos superar las limitaciones y riesgos implícitos en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

En el campo de la preparación de los y las docentes, hay quienes observan que para apoyar a niños (as) con problemas emocionales y de conducta (EBD – Emotional and Behavioural Disorders) los y las docentes necesitan desarrollar habilidades en la organización del aula y en el manejo de conductas para encarar este desafío y lograr atenuar deficiencias académicas y apoyar con éxito los esfuerzos de inclusión (Oliver and Reschley, 2010). Los autores agregan que es necesario saber si los educadores en general y los educadores en educación especial están preparados para la prevención de dichos problemas emocionales y de conducta, específicamente en relación a procedimientos de manejo de clase, para incrementar los esfuerzos de prevención y para favorecer las prácticas inclusivas.

A pesar de que las políticas educativas exigen que se respeten los derechos de los niños y que se les proporcione apoyo con base en sus necesidades específicas, algunos estudios han demostrado que existen brechas todavía por cubrir. Lundy & Kilpatrick (2006) encontraron por lo menos cuatro aspectos que se deben mejorar: Primero, los recursos de los Ministerios de Educación y de las escuelas son inadecuados y limitados. Dichas limitaciones impiden que a los niños se les proporcione el apoyo con base en sus necesidades específicas y que se cumpla con sus derechos humanos. Un segundo aspecto tiene que ver con la preocupación de que los niños de contextos sociales deprimidos no tengan acceso a la educación. El tercero es la percepción de que dicha falta de recursos favorece el hecho de que sólo los niños de familias afluentes estén en posición de buscar apoyo, de exigir atención de las autoridades educativas y de las escuelas y de opinar sobre decisiones que podrían afectarles. Por último, se menciona la urgencia de que los casos de niños con necesidades educativas especiales sean detectados a tiempo para intervenir con apoyo desde temprana edad.

Respecto del rol de los y las docentes que deben apoyar en su aula a niños con necesidades educativas especiales, Szwed (2007) reporta que las escuelas no establecen ninguna correlación entre el número de niños con NEE atendidos en el aula y el tiempo proporcionado a la docente para dicha atención, lo que deriva en que las docentes se sientan abrumadas con la carga de trabajo y queden en una posición vulnerable frente a la tarea. Este hallazgo sugiere que la medida adecuada, asumiendo que la docente tiene preparación especializada para NEE, es asignar roles y suficiente tiempo para atender a los NNEE, y que además dichas docentes tengan habilidades de comunicación interpersonal que les permita entender los problemas desde una perspectiva más amplia dentro de la escuela, que puedan acercarse recursos y solicitarlos y que cuenten con el respaldo de la escuela y de sus colegas para impulsar el desarrollo de los NNEE.

El estudio que aquí se presenta intenta mostrar, en el contexto mexicano, las percepciones de las docentes sobre su preparación para atender NNEE y sobre su desempeño en el aula regular inclusiva. Es decir, el aula que no es parte de una institución de educación especial, sino que pertenece a una escuela regular que atiende a todos los niños, incluidos los NNEE, por lo que se le conoce como escuela inclusiva.

## Metodología

La investigación intenta caracterizar, clasificar y explicar las actitudes y opiniones de los docentes en el contexto de la educación primaria bilingüe en torno a los temas de la educación inclusiva. Se utilizará la Metodología Q (*Q Methodology*) que se explica en detalle a continuación.

El procedimiento para la recopilación de datos tendrá como base las estrategias de entrevista que propone *Q Methodology*, una metodología de investigación que utiliza estrategias cuantitativas y cualitativas para el análisis de la subjetividad, entendida ésta como puntos de vista personales generalizables en torno a temas de importancia personal o social (McKeown and Thomas, 1988). En los estudios con *Q Methodology* es importante explorar y tratar de entender las opiniones personales de los participantes (sujetos) en la investigación. *Q Methodology* permite que los participantes interactúen con opiniones o creencias del discurso compartido, construyendo la configuración personal que representa sus propios puntos de vista. El análisis de la subjetividad de los participantes a través de *Q Methodology* define factores o grupos interpretables de manera cuantitativa y cualitativa (Fabela 2009, Fabela y Robles, 2012).

El método requiere un conjunto de enunciados con opiniones expresadas en la literatura y en la comunidad sobre el tema que se investiga, por ejemplo: “*Q18. Los niños con necesidades educativas especiales, ya sea con problemas de aprendizaje o discapacidad permanente obtienen mejor desempeño en una escuela de educación especial*”. Los enunciados utilizan un lenguaje coloquial porque se toman del discurso natural de todos los interesados en el tema. Los enunciados incluidos en este estudio, provienen de las

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

opiniones conocidas de docentes, así como de la literatura sobre educación especial e inclusión.

Los enunciados se inscriben en tarjetas que se presentan a los entrevistados, quienes al leerlas, deberán expresar acuerdo o desacuerdo; El acuerdo o el desacuerdo se manifiestan colocando la tarjeta con el enunciado bajo un número de una escala. La escala es de 11 dígitos (-5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4 +5). Colocar tarjetas bajo -5 significa que se está totalmente en desacuerdo con dicha opinión, mientras que colocar tarjetas bajo el +5 representa que se está totalmente de acuerdo. El 0 es para indicar neutralidad. Los puntajes otorgados a cada enunciado por cada entrevistado se registran para su posterior análisis y comparación a través de un método estadístico, el Análisis Factorial, con el Programa Statistical Programme for Social Science (SPSS). Dicho análisis factorial genera los resultados de la investigación con base en la interacción personal de las participantes en el estudio con cada enunciado.

El investigador debe dar instrucciones claras sobre el procedimiento, aclarando que la manera de relacionarse con las opiniones en las tarjetas es a través de indicadores tales como “*Estoy totalmente de acuerdo en.....*”; “*Estoy totalmente en desacuerdo....*” “*Esto me describe a mí*”; “*Esto no me describe a mí*”, “*En mi opinión.....*”, “*A mí me parece que...*”.

## Participantes en la muestra

Las participantes en la muestra son 16 docentes activas en el contexto de la educación primaria bilingüe del sector privado. Se respeta el anonimato de las docentes entrevistadas. De la muestra total de 16 docentes, doce de ellas son profesoras que están encargadas de un grupo como profesoras de planta, quienes imparten las clases de contenido en el idioma inglés, algunas de estas materias son: *Reading, Math, Science, Phonics, English, Spelling, Computing, Arts*. Por otra parte las cuatro docentes restantes imparten las materias en español que forman parte del plan de Secretaría de Educación tales como: *Español, Ciencias Sociales, Civismo, Historia y Geografía*. Por lo que en un día normal de clases los alumnos reciben todas las materias mencionadas anteriormente en el idioma Inglés y sólo una de las que se imparten en Español. Siendo el idioma Inglés el que impera dentro de este sistema bilingüe. Se puede afirmar que el tipo de bilingüismo en este contexto es del tipo CLIL – Content and Language Integrated Learning, es decir, los niños reciben su educación básica a través de la enseñanza de contenidos en inglés. Así, aprenden inglés y contenidos en la escuela, mientras que aprenden español en la comunidad y con su familia.

La utilización de la Metodología Q, permite indagar sobre diferentes aspectos y dimensiones de un tema de investigación. En este estudio se utilizaron un total de 60 enunciados que indagan un total de ocho dimensiones: Las políticas de inclusión; Las dificultades de aprendizaje y la discapacidad permanente; La preparación docente; La concientización de los docentes; El estrés de los docentes; El apoyo y la colaboración recíproca; El currículum; Las estrategias empleadas en el aula bilingüe. Como se aclaró anteriormente, en este artículo se presentan los resultados relacionados con la dimensión de la preparación docente.

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

Una vez recolectados, los datos cuantitativos y cualitativos se analizan y se comparan para definir los resultados. El procedimiento de *Q Methodology* revela y distingue el grado de semejanza o diferencia entre las opiniones de la muestra de participantes. El análisis cuantitativo se concreta como análisis factorial y nos lleva a detectar, separar y mostrar los grupos o '*factores*' que se aglutinan por sus semejanzas. Los grupos se analizan en relación con los coeficientes obtenidos de los puntajes de los enunciados. En función de esos puntajes se interpretan los perfiles de los *factores* o grupos.

## Resultados

Los resultados arrojan una distribución de docentes que se aglutinan en cuatro diferentes grupos que comparten opiniones similares hacia dentro de su grupo o *factor* y que los distingue de los otros factores (Fabela y Robles, 2012). La Tabla 1 muestra la distribución de factores.

Para determinar cuáles participantes pertenecen a determinado factor se examina el coeficiente de correlación. Cada participante tiene una correlación significativa dentro de su grupo. Un coeficiente de correlación es estadísticamente significativo, si su valor es mayor que  $2,58 \times SE$ , donde SE es el error estándar, calculado como  $1/\sqrt{N}$ , y N es el número de Q enunciados. Dado que en esta muestra  $N = 60$ , entonces 0,333 es un índice de correlación significativo estadísticamente. En este sentido, la participante 7 (P7) es representativo del Factor 1 ya que su coeficiente de correlación es más alto en el factor 1 que en el factor 2, la participante 13 (P13) es representativa del Factor 4 y no del factor 1 porque el coeficiente de correlación debe ser mayor que .333. Siguiendo esta lógica podemos entonces ubicar a las participantes P6 como participante representativo del Factor 2 y la participante P10 representativa del Factor 3 como se muestra en la Tabla 1.

## Tabla 1. Componentes Resultantes del Análisis Factorial

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
P7	<b>.706</b>	.452		
P5	<b>.670</b>	.346		
P1	<b>.660</b>		.254	.209
P14	<b>.652</b>	.192	.122	.366
P11	<b>.637</b>	.389		.186
P9	<b>.598</b>	.213	.156	.321
P8	<b>.588</b>		.432	-.153
P15	<b>.555</b>	.355	.178	.490
P6	.249	<b>.724</b>		.218
P2	.246	<b>.720</b>		
P3	.153	<b>.567</b>	.248	
P10		.252	<b>.730</b>	-.103
P4			<b>.668</b>	.437
P16	.298		<b>.653</b>	.207
P13	.280			<b>.745</b>
P12	-.120	.433	.419	<b>.552</b>

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

El análisis de los factores arrojó cuatro grupos o factores que muestran cómo se agruparon las participantes según las semejanzas en sus opiniones, haciéndolos diferentes del resto de los participantes en los otros factores como se puede observar en la Tabla 2.

### Tabla 2. Docentes por factor

FACTORES	DOCENTES
Factor 1	P7, P5, P1, P14, P11, P9, P8, P15
Factor 2	P6, P2, P3
Factor 3	P10, P4, P16
Factor 4	P13, P12

De tal forma que el Factor 1 está compuesto por el mayor número de participantes (ocho) dentro de la investigación, mientras que el Factor 4 cuenta con sólo dos participantes que coincidieron en sus opiniones o creencias dentro de dicho Factor.

Ahora bien, estos cuatro grupos piensan de manera similar dentro de su factor y de manera distinta respecto de los otros factores, pero, ¿cómo sabremos qué piensan? El contenido de los enunciados revela sus opiniones y el orden de los enunciados con mayor y menor correlación revela el perfil de cada grupo.

Los resultados que aquí se presentan son un corte, un acercamiento que muestra sólo lo relativo a la preparación docente. En la Tabla 3 se pueden ver los enunciados y la postura de las docentes de cada grupo según hayan expresado acuerdos (+) y desacuerdos (-). En general se consideran significativos aquellos enunciados con un coeficiente de correlación de  $-.8$  o mayor y  $.8$  o mayor. Los enunciados menores a  $-.8$  y a  $.8$  se consideran neutrales.

## La preparación docente para el aula inclusiva desde su propia perspectiva

Al mismo tiempo que el entrevistado interactúa con las opiniones escritas en las tarjetas para representar y fijar su propia opinión en términos numéricos también expresa en voz alta su razonamiento para jerarquizar los enunciados, hace comentarios y expresa sus opiniones, lo que funciona como una entrevista semi-estructurada que se recoge para el análisis cualitativo. Aquí se muestran los resultados cuantitativos acompañados con ilustraciones expresadas en el discurso de las participantes.

**Tabla 3. La preparación docente para el aula inclusiva desde su propia perspectiva**

Q. Enunciado	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
<i>Q21. Los docentes cuentan con una preparación adecuada para trabajar con NNEE en el aula regular.</i>	<b>-0.50</b>	<b>-0.12</b>	<b>1.27</b>	<b>-0.17</b>
<i>Q22. Sólo los psicólogos en las instituciones de educación bilingüe cuentan con una buena preparación para tratar a los NIÑOS CON NEE.</i>	<b>-0.87</b>	<b>-2.08</b>	<b>0.40</b>	<b>-0.58</b>
<i>Q23 Los NNEE se desempeñan bien sólo en aulas donde haya maestros de educación especial al frente de éstos niños.</i>	<b>-1.98</b>	<b>0.20</b>	<b>-1.78</b>	<b>1.10</b>
<i>Q24. Los docentes están dispuestos a capacitarse por su cuenta para atender las necesidades de los NIÑOS CON NEE.</i>	<b>-0.10</b>	<b>-0.64</b>	<b>0.20</b>	<b>-1.14</b>
<i>Q25. Los docentes necesitan más entrenamiento para integrar a los NNEE en el aula regular.</i>	<b>0.38</b>	<b>0.13</b>	<b>0.40</b>	<b>-1.43</b>

### Preparación insuficiente

Respecto de una preparación adecuada (Q21) para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, sólo las docentes del Factor 3 se perciben preparadas para dicha responsabilidad (1.27). Los coeficientes de los otros factores ( $-0.50$ ;  $-0.12$ ;  $-0.17$ ) aunque con puntajes neutrales tienden a mostrar una actitud de carencia e insuficiencia en su preparación para abordar el aula inclusiva con aplomo. Podemos identificar este resultado como *preparación insuficiente o nula*. Las participantes P2, P3, P5, P8; y P10 expresan:

P2: Generalmente no es así, existen áreas especializadas de la educación para trabajar con estos niños pero en una escuela regular se busca el... lo que es trabajar con niños regulares, no estás en continua capacitación para trabajar con este tipo de, de alumnos.

P3: Totalmente en desacuerdo la mayoría de las escuelas no se preocupan por tener preparación especial para los maestros; a veces tienen su psicólogo pero tratan de que el

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

psicólogo trate el caso del niño personalmente pero no capacitan a su personal, entonces no existe la preparación debida para trabajar con ellos [los NNEE].

P5: No todos los docentes, debemos recibir una capacitación continua para mejorar el ambiente de aprendizaje.

P8: Bueno estoy algo en desacuerdo, en la universidad no nos dan una capacitación para [trabajar con] este tipo de alumnos [los niños con necesidades educativas especiales] simple y sencillamente los enfrentamos y cuando ya tenemos la necesidad de aprender [sobre algún problema en particular del alumno] buscamos información al respecto, consultamos a personas que estén capacitadas para dar este tipo de educación y en base a ello [a la información recabada] en base a libros, en base a información buscada en internet es como empiezas a trabajar con ellos [los niños con necesidades educativas especiales].

P10: Casi totalmente en desacuerdo. Algunos sí, otros no, aquí lo, lo malo es que la institución no se preocupa por eso. Por una capacitación que sirva para trabajar con estos alumnos o con otros de este tipo de alumnos con diferentes capacidades. Ehh, mmm la mayoría de las veces los maestros o los docentes que yo he visto que se capacitan, que se preparan, es por su cuenta. Entonces si la institución brindara más apoyo, o más educación en este aspecto los docentes estarían mejor preparados, no nada más para enseñarte a sumar o restar o a enseñarte el inglés sino que [puedan saber] “¿Cómo puedo ayudar a este niño?, ¿cómo puedo ayudar a, a diferentes [alumnos], que todos... cada cabeza es un, un mundo, entonces a lo mejor a este alumno lo puedo ayudar en este aspecto en, en, de acuerdo a sus necesidades.

### Falta de apoyo psicológico

El enunciado Q22 que indaga su opinión sobre si los psicólogos son los únicos que se desempeñan bien para tratar a los NNEE, muestra un resultado que indica que ninguno de los cuatro grupos piensa que así sea, a decir por su desacuerdo (-0.50; -2.08; -0.58) y un tibio y neutral acuerdo (0.40) del Factor 3. A primera luz esto parece contradictorio respecto del enunciado Q 21. La lógica indicaría que si no se sienten preparadas para el aula inclusiva entonces pensarían que sólo los psicólogos lo estarían. Sin embargo, es posible que estemos vislumbrando la idea de que sin preparación adecuada las docentes ya enfrentan el reto y que por lo tanto, si obtuvieran la preparación adecuada, se conciben a sí mismas haciendo parte del trabajo del psicólogo. La otra manera de interpretar este resultado es que las docentes ni siquiera ven en las o los psicólogos la preparación adecuada o no hay servicios de psicología disponibles en el contexto, lo que sería aún más preocupante. Este resultado lo podemos identificar como *falta de apoyo psicológico*. La participante seis (P6) lo describe de esta manera:

P6: No necesariamente, este, a veces hay psicólogos que lamentablemente no hacen su trabajo y de que, si cuentan con la preparación o no, ya depende de la persona que los contrató si [fue porque] realmente tienen los conocimientos o no...

### Entre el amor y el temor a equivocarse.

El enunciado Q23 indaga sobre las opiniones que indican si los NNEE deben estar en las aulas regulares o deben ser educados en aulas con docentes de educación especial. El enunciado se incluyó en el estudio, no para animar la exclusión sino para averiguar en qué medida los docentes apoyan la inclusión y vemos un resultado dividido en dos posturas. Hay quienes opinan que los niños deben quedarse en las aulas regulares (1.98) y (1.70) en una visión significativamente inclusiva, según muestran estos altos coeficientes. Pero hay quienes opinan que, dependiendo de cada caso, algunos NNEE deben ir a aulas de

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

educación especial, (aunque con un coeficiente neutral de 0.20), y otro coeficiente significativo de 1.78. Este resultado se puede identificar como *entre el amor y el temor a equivocarse*. Las participantes P2 y P6 opinan:

P2: Pues es lo que yo comentaba también, las los niños especiales tienen diversas situaciones, habría que ver en qué medida un niño con necesidades especiales... en qué porcentaje se puede adaptar a una escuela regular, allí habría que hacer un análisis de cada niño y ver hasta dónde se pueden incluir de manera que le sea beneficiosa o quizás de esa manera le darías una oportunidad de desarrollo que no tendría al estar con otros niños especiales que están en una situación más complicada.

P6: Estoy en contra [en desacuerdo con el enunciado Q23] si al maestro se le capacita, si se le dan las herramientas, por supuesto que puede apoyar a estos niños. No tiene que ser un especialista.

### Asumamos una responsabilidad compartida

El enunciado Q24 indaga sobre la disposición de las docentes a asumir la responsabilidad por su propia capacitación. El resultado es casi unilateral en los cuatro grupos ya que sus puntajes (-0.10; -0.6; 0.20; -1.14) muestran un rechazo a considerar la capacitación como su única responsabilidad. Esta respuesta indica que las docentes consideran que hay otros actores que deben compartir el cumplimiento de dicha responsabilidad, tales como las autoridades educativas, las universidades y la administración de las escuelas. Este resultado se puede identificar como *asumamos una responsabilidad compartida*. La participante P7 lo expresa de la siguiente manera:

P7: Mira, ahorita económicamente, especialmente en escuelas privadas que se les paga poco [a las docentes] por más que quieran no van a poder capacitarse por su cuenta, este, por eso digo que estoy muy en desacuerdo porque por más que quieras a veces no tienes la posibilidad de hacer ese gasto.

### La educación regular es suficiente desafío

Finalmente, el enunciado Q25 indaga sobre la necesidad de más capacitación docente para integrar a los NNEE en el aula regular. Los coeficientes de los Factores 1, 2 y 3 no son significativos (0.38, 0.13, 0.40, respectivamente), parece que las docentes no están muy convencidas de la necesidad de prepararse, esto podría significar que se sienten preparadas o bien que no admiten que necesitan preparación especializada para integrar a los NNEE. El Factor 4 (-1.43) rechaza contundentemente, por lo menos en el puntaje, la idea de prepararse. Es preocupante el perfil del Factor 4 ya que su postura podría significar que no admiten ninguna responsabilidad por atender necesidades educativas especiales o que sienten que no pueden enfrentar el reto. Su perspectiva en conjunto parece mostrar la idea de que la educación regular ya es suficiente desafío y que los NNEE deben tener atención especializada en todo momento, bajo un esquema de educación especial. Este resultado se puede identificar como *la educación regular ya es suficiente desafío*. La participante P13 lo expresa así:

P13: Ésta, estoy, desgraciadamente, me gustaría decir que estoy..... no estoy tan de acuerdo, pero sí, sí estoy, estoy muy de acuerdo, ¿Qué pasa? Si tú ves a un niño con necesidades, por ejemplo a mí me paso el primer año con este chiquito, yo salí..... [recién graduada de la escuela] y pues claro que tomé la enseñanza docente normal [regular, no la de

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

educación especial] pero si estás viendo que este niño tiene estas situaciones [de alumnos con necesidades educativas especiales] y yo me consideraba así neófito, yo no sabía ni de que estábamos hablando y claro que te vas [a investigar], te empiezas a meter en todos los libros y todo y dices OK, todo, el marco general, lo básico, pero en un [inaudible] los niños con estas necesidades más aumentadas y ¿cómo los tratas?, o sea sí, yo creo que sí necesitas [preparación] ahorita para poder [saber] cómo vas a dar matemáticas, español y ciencias, necesitas tener una base [conocimiento acerca] de ¿qué pasa?, ¿qué te va a pasar? o ¿qué tienes que hacer si tienes un caso de estos?, bueno no puedes, pero si estoy muy de acuerdo, aunque a muchos maestros te dirían “claro que no, mi labor es otra,” [pero] no, sí tienen que tener [una preparación] sí creo que sí es necesario.

## Discusión

Este estudio presenta las perspectivas y posturas de docentes de educación primaria en el contexto de la educación bilingüe en el sector privado respecto de la educación inclusiva y los niños con necesidades educativas especiales. Los resultados parecen mostrar cinco perspectivas docentes frente al problema.

La primera perspectiva es respecto de la preparación docente para atender niños con necesidades educativas especiales. En este aspecto las docentes presentan argumentos que se agrupan en una categoría identificada como *preparación insuficiente o nula*. Además de que implican a las propias escuelas, a las autoridades educativas y a la universidad como co-responsables de proporcionar dicha preparación y capacitación.

La segunda perspectiva toca el tema del apoyo de otros actores del contexto educativo hacia los docentes que tienen que atender el desarrollo de los NNEE, específicamente los psicólogos. Las posturas de las docentes se agrupan en una categoría identificada como *falta de apoyo psicológico*.

La tercera perspectiva se relaciona con el dilema de si los niños deben asistir a aulas regulares o a aulas de escuelas especiales. Las opiniones docentes dudan entre una y otra opción. Por un lado, su vocación docente les indica que deben recibir a los NNEE en sus aulas regulares para incluirlos pero por otro se sienten inadecuadas para enfrentar el reto por falta de preparación, por lo que temen cometer errores al proporcionar un apoyo que resulte inadecuado para los niños. Estos argumentos se recogen en una categoría identificada como *entre el amor y el temor a equivocarse*.

Otra postura tiene que ver con el dilema de que los docentes asuman la responsabilidad necesaria para obtener preparación por su cuenta, que requiere financiamiento y tiempo. Los resultados parecen indicar que las docentes esperan mayor colaboración de la propia administración de las escuelas e instituciones en una categoría identificada como *asumamos una responsabilidad compartida*.

Por último, los resultados muestran las perspectivas de las docentes sobre el dilema de la inclusión de los NNEE en el aula regular en oposición al aula de educación especial. El reto de apoyar a los niños adecuadamente deja a las docentes exhaustas y frustradas y se identifica una línea de argumentación que expresa que *la educación regular ya es*

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

*suficiente desafío.* Las docentes se preocupan por los NNEE, en todo momento quieren incluirlos, pero el desafío las rebasa.

Estos hallazgos parecen subrayar la imperante necesidad de que las instituciones formadoras de docentes y las autoridades educativas consideren la posibilidad de consolidar la formación y la preparación docente para fortalecer la educación inclusiva en el aula regular.

Cabe señalar que la política educativa indica que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas especiales, deben ser integrados en las escuelas regulares. Esta es una medida que permite a todos los niños el desarrollo de sus capacidades y el respeto a sus derechos humanos, sin embargo, dicha política debe ir acompañada por una medida que garantice que los y las docentes de escuelas regulares estén preparados para apoyar ese desarrollo.

La implicación para la universidad como formadora de docentes es que es necesario revisar el impacto que los egresados tienen en la educación básica para darnos cuenta de que en los programas de formación universitaria que preparan para la docencia no están suficientemente representados los temas y materias que deben apoyar la educación especial en el aula regular.

## Referencias

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

Diez, A. C. (2004) Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social (Buenos Aires)*, N° 19, 157-171.

Fabela-Cárdenas, M.A. (2009) Estudiantes universitarios frente al cambio educativo: seis maneras de ver el panorama. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, (Bogotá) 1(2)*, 341-356.

Fabela-Cárdenas, Martha Armida & Robles-Treviño Laura Alicia (2012) Teachers' Perceptions of Collaboration and Partnership Regarding Children with Special Education Needs in a Mexican Bilingual Elementary School. *Global Studies of Childhood*, 2 (1), 70-75. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2012.2.1.70>

Lundi, L. & Kilpatrick, R. (2006) Children's Rights and Special Educational Needs: Findings from research conducted for the Northern Ireland Commissioner for Children and Young People. *Support for Learning*, 21 (2), 57-63.

McKeown, B. & Thomas D. (1988). *Q Methodology.* London: Sage Publications.

## **Aprender a ser docente en un mundo en cambio**

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199.

Portal del Consejo Nacional para prevenir la discriminación (CONAPRED):  
[www.conapred.org.mx](http://www.conapred.org.mx).

Portal de la Secretaría de Educación Pública Nacional (SEP): <http://www.sep.gob.mx/>.

Portal de la UNESCO: [www.unesco.org/new/es/education](http://www.unesco.org/new/es/education).

Portal de Educación Especial: Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER):  
<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%202000-2001%20SEN/usaer.htm>

Portal de Educación Especial (USAER) Estadísticas:  
<http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%2020002001%20SENrepep/P478B.PDF>

Sharon, S. N. & Chan, Esther (2012) School-University Partnership: Challenges and visions in the new decade. *Global Studies of Childhood* 2 (1), 38-56.  
<http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2012.2.1.38>

Szwed, Ch. (2007) Remodeling Policy and Practice: The challenge for staff working with children with Special Educational Needs. *Educational Review*. 59 (2), 147-160.