



ISSN: 2448 - 6574

Inclusión y discapacidad en Educación Media Superior: experiencias docentes¹

Gabriela de la Cruz Flores²

gabydc@unam.mx

Resumen

A través de un estudio de caso, se narra la experiencia que para un grupo de docentes de Educación Media Superior significó la incorporación de jóvenes con discapacidad auditiva a las aulas convencionales. Como técnica para la recolección de información se organizó un grupo focal. Se construyeron categorías de análisis derivadas de lo referido por los participantes. Los resultados muestran que, si bien hay apertura en la comunidad docente y estudiantil por la inclusión de jóvenes con discapacidad auditiva, son recurrentes las carencias de formación docente y de infraestructura para ofrecer una educación de calidad. Además, para los profesores participantes la experiencia ha significado repensar continuamente su labor en aras de diversificar sus estrategias para la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes. El caso expuesto, es un claro ejemplo de que los cambios dentro de las escuelas no se gestan desde la política, los programas y las iniciativas. El posible éxito de la inclusión educativa es proporcional a la inversión en las escuelas y a la formación docente, acompañado de un cambio radical en las culturas escolares sustentado en valores democráticos, donde la diferencia no sea más que una condición para el aprendizaje, la participación y el reconocimiento de toda la comunidad escolar.

Palabras clave

Inclusión educativa, discapacidad auditiva, docentes, educación media superior.

Planteamiento del problema

En México la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) ha traído consigo cambios magros en la infraestructura y recursos destinados a este nivel educativo. Por la vía de la política y el ámbito legislativo se crearon mandatos que poco logran articularse con las condiciones reales en que se desarrolla la vida al interior de las instituciones escolares, privilegiado la cobertura en detrimento de los apoyos necesarios (infraestructura, materiales y formación docente) para ampliar la atención de todos los jóvenes incluyendo a aquellos con algún tipo de discapacidad. Este escenario muestra una de las barreras para la inclusión ya descritas, por ejemplo, en el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011: 242), donde señala que “la escasez o insuficiencia de recursos impone una barrera importante que impide garantizar la educación

¹ Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT (número de proyecto IN300116).

² Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México



ISSN: 2448 - 6574

inclusiva de los niños [y jóvenes] con discapacidad”. Ante este contexto, a través de un estudio de caso se indaga el proceso de incorporación de jóvenes con discapacidad auditiva desde el punto de vista de un grupo de docentes de EMS.

Justificación

Indagar de qué manera las instituciones de EMS y los docentes se confrontan con la inclusión de jóvenes con discapacidad resulta relevante en tanto facilitará el análisis de las condiciones reales en las que se concreta una política educativa y, por otro lado, permitirá delinear áreas de atención prioritaria desde las escuelas para mejorar la atención de todo el estudiantado. La construcción de mejores condiciones para el aprendizaje de todos, generará una sociedad más justa y equitativa, en especial para aquéllos que histórica y culturalmente han sido marginados, como es el caso de las personas con discapacidad.

Fundamentación teórica

La inclusión de la población con discapacidad³ a las escuelas regulares ha formado parte de un entramado de políticas internacionales y nacionales a través de las cuales se pretenden fortalecer sistemas sociales que reconozcan con equidad las diferencias y el ejercicio pleno de los derechos humanos como son la libertad, la no discriminación y la participación. Las personas con discapacidad pese a su reconocimiento desde el plano legal y la justicia social, siguen siendo un sector de la población con serias desventajas que limitan su participación plena. Dichas desventajas se han traducido en mayor desigualdad, trato indigno y menor autonomía para la toma de decisiones en contraste con la población sin discapacidad.

De la revisión de literatura sobre la inclusión educativa de niños y jóvenes con discapacidad auditiva, el debate se ha centrado en los sistemas de comunicación, la apropiación de la lengua escrita, los procesos de escritura y los apoyos para favorecer un aprendizaje efectivo. También hay estudios que han profundizado en aspectos relacionados con la identidad (Rodríguez, Arce y Sabucedo, 1997) y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Valmaseda, 2009). Además,

³ En este capítulo se recupera el concepto de discapacidad referido por la OMS en el Informe Mundial sobre Discapacidad (2011: 4) donde se define como un “término genérico que abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales esa persona (ambientales y personales).”



ISSN: 2448 - 6574

se han indagado las percepciones que oyentes tienen sobre la sordera en espacios escolares, donde se ha encontrado evidencia que sustenta ciertos cambios favorables, aunque siguen primando estereotipos sobre la discapacidad que dificultan la comprensión de las diferencias y semejanzas entre oyentes y sordos (Cambra, 2005).

Un estudio elaborado por Echeita y colaboradores (2009) muestra diferencias significativas en las percepciones sobre el aprendizaje y la participación de estudiantes con distintos tipos de discapacidad (intelectual, auditiva y visual) en función de la etapa escolar. En el caso de las percepciones sobre personas con discapacidad auditiva se señala que en la educación preescolar el aprendizaje y la participación es menor dada la ausencia inicial de sistemas de comunicación que dificultan la interacción. En la educación primaria, pareciera que se disminuyen las diferencias por discapacidad, por lo que hay un aumento en el aprendizaje y la participación, sin embargo, esta situación no prevalece en los siguientes niveles educativos, aunque se identificó cierto despunte en los estudios de bachillerato.

En el caso del contexto mexicano, la investigación sobre la inclusión de personas con discapacidad auditiva sigue siendo incipiente. Las pocas investigaciones se han centrado en la Educación Bilingüe (Cruz, 2009) y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). En la revisión de la literatura, no se encontraron investigaciones que dieran cuenta sobre los procesos de inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva a las aulas convencionales en México.

Objetivo

Analizar el proceso de incorporación⁴ de jóvenes con discapacidad auditiva desde la experiencia de un grupo de docentes de una escuela pública de EMS ubicada en Ciudad de México.

Metodología

Contexto. El caso que se describe tuvo lugar en un plantel de EMS orientado a la formación profesional técnica, ubicado en una zona de bajo desarrollo social en la Ciudad de México⁵. El

⁴ En el presente escrito se utiliza la palabra *incorporación* más que *inclusión* de manera intencional, ya que lo descrito por los participantes muestra una distancia de fondo con lo esperado en una educación inclusiva.

⁵ Se consultó el Índice de Desarrollo Social (IDS) propuesto por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (2011). El índice integra seis indicadores: calidad y espacio disponible en la vivienda; acceso a electricidad; bienes durables; adecuación sanitaria; seguridad social y/o servicio médico; rezago educativo. Establece cuatro niveles para su medición: muy bajo, bajo, medio y alto.



ISSN: 2448 - 6574

plantel se encuentra rodeado por edificios multifamiliares, las vías de acceso son limitadas y la principal actividad económica de la población es el mercado informal. La historia del plantel se remonta a la década de los 90s. Con el tiempo, la oferta, así como la demanda educativa han cambiado ajustándose a las necesidades del mercado laboral. Para el ciclo 2015-2016 la matrícula en ambos turnos sumó alrededor de 1,500 estudiantes y la eficiencia terminal osciló alrededor del 48%. Es en dicho ciclo escolar que por primera vez el centro educativo abrió sus puertas a un grupo de doce jóvenes con discapacidad auditiva. Tiempo atrás, en las aulas habían transitado estudiantes con variadas discapacidades, sin embargo, la institución jamás había encarado el desafío de incorporar a un grupo de jóvenes con discapacidad auditiva a un aula convencional. Al momento de recabar la información, la institución no contaba con un programa y/o área específica que coordinara la inclusión de jóvenes con discapacidad, ni con convenios de colaboración con otras entidades educativas que contribuyeran a su atención y formación, quedando acotadas las tareas de inclusión a la actividad docente. En el periodo en que se tuvo acceso al plantel, el grupo de jóvenes con discapacidad auditiva cursaba el segundo de seis semestres de una carrera profesional técnica orientada al mantenimiento de equipo de cómputo.

Participantes. Para recabar información sobre el proceso de incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva, se organizó un grupo focal con la mayoría de profesores que en el ciclo escolar estaban a cargo del grupo en cuestión y con la intérprete en lengua de señas, quien colaboraba de manera cotidiana con los profesores durante el desarrollo de las clases.

Técnica. Se utilizó la técnica de grupos focales. Dicha técnica tiene como característica principal el análisis y discusión de ciertas temáticas de manera grupal. La técnica se desarrolla en grupo en tanto resulta de interés la interacción y dinámica generada al interior del mismo, así como la construcción colectiva de respuestas e incluso de posibles soluciones ante temáticas que resulten de interés para el grupo en su conjunto (Kamberelis y Dimitriadis, 2013). En cuanto al número de participantes se establece un mínimo de 6 y un máximo de 10. En la presente investigación, la técnica se utilizó como una vía exploratoria a fin de conocer la experiencia de un grupo de profesores en torno a la incorporación de jóvenes con discapacidad auditiva a las aulas convencionales. La pregunta detonadora que guio el diálogo fue *¿Qué ha significado para ustedes como profesores la incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva a las aulas convencionales?*



ISSN: 2448 - 6574

Análisis de la información. Para el análisis de la información se definieron categorías específicas que de manera dialógica surgieron de la revisión de la literatura y de las expresiones de los informantes. El análisis permitió trazar una línea temporal que esbozó el proceso de incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva al centro escolar. Como apoyo al análisis se utilizó el programa ATLAS.ti 8 ®. Para validar las categorías derivadas del análisis se recurrió a la triangulación teórica.

Para incorporar la voz de los participantes, se utilizarán los siguientes códigos: INTER (intérprete) o PROF (profesor) seguido por las letras M (mujer) y H (hombre) y un número consecutivo. Así, por ejemplo, el código INTERM1 indicará que la voz corresponde a la intérprete, por su parte PROFH4 referirá que las palabras fueron expresadas por un profesor. Para el caso de la coordinadora del grupo se utilizará el código COOR. El detalle de los códigos se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Códigos para identificar a los participantes del grupo focal.

Sexo	Materia impartida	Código
Mujer	Intérprete/Apoyo docente	INTERM1
Mujer	Inglés	PROFM1
Mujer	Comunicación	PROFM2
Mujer	Manejo de aplicaciones por medios digitales	PROFM3
Hombre	Representación simbólica y angular del entorno	PROFH4
Hombre	Manejo de circuitos eléctricos	PROFH5

Resultados

A continuación, se describen parte de los resultados. Dada la extensión del escrito sólo se presentará parcialmente el análisis de dos categorías que se denominaron:

1. El advenimiento: entre el derecho a la educación y la realidad escolar.
2. La incorporación: entre el temor y la innovación docente.

1. El advenimiento: entre el derecho a la educación y la realidad escolar.

En este primer momento se describirá cómo fue que el grupo de jóvenes con discapacidad auditiva llegó al centro escolar. Parte de su ingreso se debió a la comunión entre las doce familias de los jóvenes, quienes según la información recabada se encontraban unidas desde la educación preescolar de sus hijos y habían transitado por los diferentes niveles educativos como un colectivo, tal como lo expresó la intérprete:

INTERM1: Es un grupo que viene trabajo desde preescolar ¡imagínate!



ISSN: 2448 - 6574

COOR: ¿Han cursado juntos todos los niveles escolares?

INTERM1: Desde preescolar hasta ahorita, son familias muy unidas que han buscado que sus hijos puedan tener escuela. Estar juntos les ha resultado para presionar a las escuelas y exigir espacios para sus hijos.

Según lo referido por el propio director del plantel, los padres de familia habían tocado puertas de distintas instituciones de EMS, pero ninguna les había dado una respuesta satisfactoria. Cuando llegaron al plantel, los padres expresaron que la escuela tenía como obligación abrirles un espacio a sus hijos. El derecho a la educación y la obligatoriedad de la EMS formó parte de las exigencias y principales argumentos esgrimidos por los padres de familia, ante los cuales el director cedió con una condición: que los padres contrataran el servicio de intérpretes de lengua de señas en tanto se reconoció que la institución no estaba preparada con la infraestructura y formación docente para dar respuesta efectiva a la educación de los jóvenes con discapacidad auditiva. Las familias asumieron el compromiso por contratar a dos intérpretes de lengua de señas y cubrir los gastos derivados de los honorarios, así como de los diversos materiales que requirieran sus hijos para complementar su formación. Después de estos acuerdos iniciales con los padres de familia, las autoridades escolares les comunicaron los pormenores a los profesores que estarían a cargo de la educación de los jóvenes en cuestión. La sorpresa ante esta situación es relatada por una profesora:

PROFM2 A mí me dio gusto saber que participaría como docente en el grupo, no era la primera vez, ya hemos tenido chicos sordos, aunque no un grupo como tal, siempre era uno el que en algún momento llegamos a tener en las aulas. Pero después del gusto vino el temor por que dije: "*¿Cómo le voy a hacer?*" Puedo decir que he convivido con gente sorda, pero es totalmente distinto a dar clase y más si no tienes el conocimiento de la lengua de señas. Me preguntaba "*¿Cómo le puedo hacer para que estos chicos puedan aprender?*" [...] En la Dirección nos dijeron: "*Busquen las estrategias y luego nos dicen qué es lo que necesitan*".

La ausencia de formación docente, así como la falta de recursos necesarios para brindar apoyos adecuados y suficientes a todos los educandos incluyendo aquellos con discapacidad, también se advierte como una barrera para la inclusión. Según el Informe Mundial sobre Discapacidad (OMS, 2011: 243):

En los entornos carentes de recursos, suele haber demasiados alumnos por aula y existe una gran escasez de docentes con formación adecuada para atender en forma habitual las necesidades individuales de los niños [y jóvenes] con discapacidad. En la mayoría de los casos, los docentes no conocen la lengua de señas, lo cual constituye una barrera para los alumnos sordos. Tampoco se dispone de otros tipos de apoyo, como auxiliares de aula.

Lo referido en la anterior cita se asemeja en gran medida con lo que sucedía en la escuela. El grupo inicial estaba integrado por 54 estudiantes (incluidos los doce jóvenes con discapacidad



ISSN: 2448 - 6574

auditiva), sin embargo, al inicio del segundo semestre sumaban 43 estudiantes (restaban nueve jóvenes con discapacidad auditiva). Los profesores no habían recibido formación complementaria ni la escuela había gestionado los medios para promover su actualización, además desconocían la lengua de señas por lo que eran dependientes de la intérprete. No se disponía de apoyos específicos ni de personal auxiliar dentro del aula.

2. La incorporación: entre el temor y la innovación docente.

Para los profesores protagonistas del presente caso, la incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva representó un cambio radical en la organización de sus clases, un replanteamiento sobre su propio rol como educadores, así como dilemas que continuamente los colocaban en disyuntivas. Los primeros días de trabajo con el grupo, según las narrativas de los profesores, estuvieron marcados por el temor y el nerviosismo al saberse carentes de herramientas didácticas, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

PROFM1: El primer impacto fue de miedo me quedé sin saliva, me quedé sin nada, sin argumentos como para poder enfrentar la situación a pesar de que ya lo había trabajado mentalmente. Creo que la primera clase todo mundo notó mi nerviosismo, mi miedo. Después vino la etapa de angustia. Ayer por ejemplo quería explicarles el concepto de abierto y les hacía una seña [*extiende los brazos a los lados*], entonces la maestra [*intérprete*] se acercó y me preguntó qué era lo que quería decir, entonces ella hizo la seña adecuada y ellos la captaron [...] Entonces me provoca mucha ansiedad saber si la estrategia que según yo estoy utilizando va a funcionar, a mí me hubiese encantado platicar con los profesores del anterior semestre [...]. Podemos estar entusiasmados, pero no sabemos si lo que estamos haciendo realmente esté funcionando o vaya a funcionar al concluir el semestre.

Del anterior fragmento además de destacar el nerviosismo, la angustia y la ansiedad que le provocó a la profesora la incorporación de los jóvenes con discapacidad auditiva, se advierte la falta de comunicación entre el colectivo docente, el seguimiento institucional, así como la constante duda en torno a la actividad docente. Esta continua duda, llevó al conjunto de docentes (aunque de manera individual) a diversificar sus estrategias, en una especie de descubrimiento por ensayo y error. Cada asignatura les planteó retos derivados del propio corpus disciplinario y profesional, así como de las dificultades para comunicarse con efectividad, pese al apoyo de la intérprete dentro del aula. Un par de fragmentos que sintetizan los continuos cuestionamientos sobre su enseñanza. El primer fragmento corresponde a lo expresado por la profesora de inglés y el segundo describe lo referido por el profesor de matemáticas:

PROFM1: Al igual que todos sentí pavor, me pregunté: "*¿Cómo les enseño el inglés? ¿La lengua de señas es igual en inglés que en español?*" [...] La maestra [*intérprete*] sabe inglés y ella me



ISSN: 2448 - 6574

decía que son señas diferentes, entonces toda mi idea de enseñar cambió, estoy acostumbrada a enseñarles *listening*, *speaking*, pero con ellos no puedo desarrollar esas habilidades, entonces a lo único que me voy a enfocar es a enseñarles a traducir.

PROFH4: Yo trabajé desde primer semestre con ellos. Al principio fue miedo, pensé: "*Hasta aquí terminó mi carrera*" y en segundo semestre me decía a mí mismo: "*¡No voy a poder! ¿Cómo voy a explicar matemáticas si los que escuchan les cuesta trabajo?*" ¡Me llevé una sorpresa! la parte gráfica se les facilitó mucho. De los cinco mejores alumnos que tengo en ese salón, dos son sordos. [...] comencé a diseñar mi clase para todos de tal manera que la entendieran todos. Tenía dos grupos en ese momento con la misma materia, el grupo de ellos -de los sordos- salió mucho mejor que el otro grupo. Me doy cuenta que tengo que ser muy gráfico, puntual y centrarme en lo medular del problema.

En ambos fragmentos de nueva cuenta el pavor, el miedo y el temor al fracaso se ponderan como las reacciones iniciales ante la enseñanza. Si bien la decisión de la profesora de inglés es un ajuste acorde y sensible con las habilidades de los alumnos con discapacidad auditiva, pudiese devenir en desigualdad en el aprendizaje y con ello acentuar desventajas de origen. Por otra parte, el segundo fragmento, evidencia la actividad docente ante la discapacidad como un espacio para experimentar, ensayar y ajustar. Es en dicho proceso donde el docente realizó un replanteamiento de su clase orientado al aprendizaje de todos y obtuvo mejores resultados con el total del grupo.

Las narrativas de los docentes referían de manera constante que, si bien los estudiantes con discapacidad auditiva cohabitaban en un mismo salón de clase con el resto de sus compañeros, conformaban un subgrupo con pocas oportunidades para interactuar en actividades de aprendizaje con el grupo en su conjunto. Lo anterior se muestra la siguiente cita:

PROFH5. Al principio no establecía comunicación con la intérprete en el salón, pues pensaba que si lo hacía dividiría al grupo [...] sin embargo ya dando clases, se trabaja con dos grupos en un mismo espacio [...]. Me relaciono mucho con ellos en las prácticas que es cuando puedo interactuar más, en el salón a veces me enfoco a ellos [...] no quiero dividir el grupo, pero finalmente es otro grupo diferente.

Sobre el sentido de la evaluación y los ajustes a las actividades de evaluación, el grupo de profesores coincidió que una evaluación equitativa tendría que considerar las habilidades de los estudiantes para demostrar su aprendizaje sin disminuir los estándares esperados, tal como se aprecia en las siguientes citas:

PROFM2: Nosotros no hemos querido bajar el nivel académico [...] los tratamos con equidad ¡los evaluamos al mismo nivel! con las habilidades que ellos tienen.



ISSN: 2448 - 6574

PROFM1: Para evaluarlos de forma equitativa uno tiene que tener en cuenta cuáles son sus habilidades y qué es lo que ellos pueden realizar, podemos actuar con igualdad, pero no con equidad, actúo basada en la igualdad cuando evaluó igual a todos sin importar sus habilidades.

Conclusiones

Lo expuesto en el presente caso, muestra de manera consistente algunas barreras que frenan la inclusión de personas con discapacidad. Entre ellas se encuentran las denominadas sistémicas como son la falta de legislación, políticas, metas y planes, así como recursos insuficientes y las de orden escolar, que se relacionan con los planes de estudio, formación y apoyos insuficientes para los docentes (OMS, 2011). Otras barreras de orden escolar son: colegialidad artificial vs. trabajo en colaboración, rigidez organizativa, la concepción y la práctica de las adaptaciones del currículo, la didáctica en las aulas y la evaluación (Samaniego, 2009).

El camino hacia la inclusión de personas con discapacidad auditiva, como proceso gradual, requiere de acciones específicas que transformen las culturas escolares, al respecto Domínguez (2009) aporta una serie de indicadores, entre ellos: desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares; usar la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa y enseñanza; tener acceso al currículo ordinario con las adecuaciones o adaptaciones que sean precisas; crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos. De lo relatado por los profesores se destaca su voluntad y entusiasmo, sin embargo, la efectividad de las acciones que redunden en aprendizaje y participación desdibuja la inclusión, por ello es importante que en este tipo de experiencias se tenga un seguimiento y converjan esfuerzos sistémicos de distintos sectores (gobierno, sociedad civil, instituciones educativas, etc.) que redunden en la calidad de entornos escolares y de aprendizaje signados por la desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educar*, 36, 155-168.
- Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (2011). *Índice de Desarrollo Social de las unidades territoriales del Distrito Federal Delegación, Colonia y Manzana*. México: Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal.



ISSN: 2448 - 6574

- Cruz Aldrete, M. (2009). Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 133-145.
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., 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
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups: from structured interviews to collective conversations*. Abingdon: Routledge.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre Discapacidad*. Malta: OMS.
- Rodríguez, L., Arce, C. y Sabucedo, J.M. (1997). Dimensiones de identidad social en jóvenes sordos. *Anuario de Psicología*, 72, 91-104.
- Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Ecuador: CINCA.
- Valmaseda, M. (2009). *La alfabetización emocional de los alumnos sordos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 47-163.