

PROSPECTIVA Y EMANCIPACIÓN SOCIAL

Nuevas prácticas educativas: educación inicial, básica y especial

Laura Guadalupe Zárate Moreno
María Rosario Espinosa Salcido



*Amapsi
Editorial*

Nuevas prácticas educativas: educación inicial, básica y especial

Autores: Laura Guadalupe Zárata Moreno y María Rosario Espinosa Salcido

Diseño y edición: creamos.mx

Imagen de la portada: Nullfy

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla, CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Nuevas prácticas educativas: educación inicial, básica y especial es un libro editado por el Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: María Rosario Espinosa Salcido. ISBN: 978-607-98862-2-6. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 15 de febrero de 2019.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Índice de contenido

Introducción..... 6

Laura Guadalupe Zárate Moreno

**De la escuela a la escolarización:
imágenes de la infancia y la escolarización en Colombia.....27**

Nancy Argenis Salazar Acosta
Universidad Pedagógica Nacional
Colegio Integrado de Fontibón, Bogotá

Impacto de la Reforma educativa en la educación Primaria.....46

Silvia Ramírez Parada, Blanca Silva Martínez y Lilia María Rodríguez Michel
Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF)
Benemérita Escuela Normal de Maestros (BENM)
Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

**Participación y trabajo colegiado en Consejo Técnico Escolar
en el nivel de Educación Primaria.....56**

Wenceslao Sergio Jardón Hernández, Luis Felipe Badillo Islas,
Margarita Berenice Gutiérrez Hernández y Claudio Escobar Cruz
Unidad 095 UPN

La práctica docente desde la categoría de trabajo en educación básica.....95

Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México División Ecatepec

El profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños..... 118

Doris Laury Beatriz Dzib Moo, Gerardo González García,

Sandra Patricia Dzib Moo y Silverio Falcón Jiménez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

DIFAGO

CONALEP, Tabasco, Plantel Villahermosa II

Perfil de personalidad de las educadoras del preescolar..... 135

Blanca Estela Retana Franco

Universidad Pedagógica Nacional

Cómo resuelven los niños de tercer grado de primaria los problemas matemáticos.....150

Nancy Aidée Arzate Salgado

Aproximación al síndrome del niño difícil en la escuela: atención y prevención.....174

Teresa Tejeda Camacho

La influencia de la formación docente para los procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger..... 200

Mayra Karen González Castillo y Maricela Zúñiga Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

El cuentacuentos como alternativa educativa en educación especial.....212

Eva Galindo Tapia y Norma Grande Mejía

Escuela Normal de Especialización

Experiencias de educadores de niños y niñas con autismo.....223

Ana Patricia Badillo Vega, Dayana Luna-Reyes,

Santos Noé Herrera-Mijangos y Jorge Gonzalo Escobar Torres

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Estrategias para fortalecer la competencia comunicativa en alumnos con discapacidad.....238

Blanca Nayeli Gabriel Ocampo

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Habilidades en personas con Síndrome de Down. Evaluación y educabilidad.....248

Yoalli Cruz Zúñiga y Lucía María Dolores Zúñiga Ayala

Facultad de Psicología Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Inclusión social y laboral de personas con discapacidad.....265

Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Claudia Karina Rocha Cázares,

Cesar Roberto Jiménez Ramírez y Teresita Rubí Zárate Depraect

Universidad Autónoma de Sinaloa

Secretaría de Educación de Veracruz

Un docente inclusivo para atender a la diversidad.....282

Laura Guadalupe Zárate Moreno

Centro Universitario UAEM Atlacomulco

UPN 151 Sede Regional Acambay

USAER 07 Valle de Toluca

Sociedad Mexiquense de Psicología

Consejo de Transformación Educativa

Introducción

Laura Guadalupe Zárate Moreno

Con el tiempo, los pueblos cambian y se desarrollan, y las necesidades de la sociedad cambian también. La educación básica tiene que responder a esas necesidades, por lo que el papel de los maestros no puede ser siempre igual

(Cecilia Fierro, 2006).

La educación para la diversidad es un enfoque de política pública que está orientado a la identificación, la reducción y la eliminación de las barreras que impiden el establecimiento de la calidad educativa, con el propósito de que el estudiantado logre los aprendizajes esperados. Por lo anterior, ha ido ganando terreno en el sistema educativo, periodo en el cual los docentes han advertido que desde el plano legal, filosófico e incluso práctico, es ineludible iniciar prácticas inclusivas.

Algunos maestros se han dado cuenta que cuando realmente se desarrollan prácticas inclusivas los alumnos reciben una educación de mayor calidad por lo que se requiere

un cambio en las escuelas y sus formas de organización en la que se agregue a toda la comunidad educativa: comunidad-familias, directivos-docentes y alumnos por lo que se demanda del trabajo colaborativo entre todos los implicados. Otro cambio, este de tipo conceptual, exige más que pensar en las limitaciones de los alumnos, la necesidad de identificar sus necesidades educativas, esto es, lo que la escuela y los maestros precisan ofrecerles para optimizar sus aprendizajes. El acento, pues, no está en el niño, sino en lo que los responsables de su desarrollo y aprendizaje requieren aportarle para que aprenda más y mejor.

El Artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD/UNESCO/UNICEF, 1990). Así, el concepto escuela para todos implica que *todos* los alumnos tengan acceso a una *escuela de calidad*; de acuerdo a la UNESCO, para lograrlo es necesario reformar los sistemas educativos, es decir, que la escuela reconozca y atienda a la diversidad y donde se asegure de que todos los niños aprendan sin importar sus características; se preocupe por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades; se cuente con los servicios de apoyo necesarios; se reduzcan los procesos burocráticos; se favorezca una formación o actualización más completa de los alumnos; se entienda de manera diferente la organización de la enseñanza, donde el aprendizaje sea un proceso que construya el propio alumno con su experiencia cotidiana conjuntamente con los demás.

Bajo este enfoque, de 1993 a la fecha, en México se impulsa un cambio de perspectiva en la educación basado en los principios que deben guiar la acción educativa de los docentes para tratar de asegurar que todos los alumnos reciban una enseñanza de calidad, que no genere exclusión ni discriminación, contribuyendo al sistema educativo con relación a su capacidad para responder a la diversidad del alumnado. En este sentido el Modelo Educativo 2016 señala que “La escuela debe ser un espacio incluyente donde se valore la diversidad en el marco de una sociedad más justa y democrática (...) por lo que es necesario crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2016, págs. 63-64). Y más adelante afirma que “El rol del docente es fundamental para que los alumnos aprendan y trasciendan (...) tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados...” (SEP, 2016, pág. 41). De esta manera, el problema más difícil al que se enfrentan los profesores es el cómo llevar a la práctica la educación de la diversidad, es decir, cómo manejar eficazmente las distintas demandas que plantean estos alumnos.

Al respecto, la reciente modificación al Artículo 3° de la Constitución Mexicana, y en consistencia a la actual Reforma Educativa, garantiza que todo individuo pueda tener el derecho a la educación de calidad y para ello el Estado deberá asegurar “el acceso universal de todos los niños y jóvenes a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos, asimismo, debe garantizar que los alumnos permanezcan en las aulas, transiten oportunamente entre grados y niveles educa-

tivos, y adquieran una formación integral y aprendizajes significativos” (INEE, 2014, p. 19).

La Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública ha iniciado un tránsito hacia la gestión de políticas integrales que tienen como prioridad instrumentar lo mandado en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos referente a la calidad en los aprendizajes del alumnado. Una formación básica de calidad convoca a todos los agentes educativos a lo siguiente:

- Promover la retención de los alumnos en el Sistema Educativo Nacional.
- Contribuir al desarrollo profesional docente.
- Fortalecer las escuelas, la supervisión escolar y el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela.

Esta política obligó a cambios sustantivos en la educación asumiendo que se tendría que dejar la educación especial paralela a la regular y los especialistas se convirtieron en colaboradores de los maestros y maestras regulares para brindar la mejor educación posible no solamente a los alumnos con discapacidad, sino a todos los niños y niñas, independientemente de sus características personales, del uso de lenguas distintas, de condiciones socioeconómicas de gran desventaja, de sus talentos excepcionales, de sus condiciones de salud, de su origen étnico, etc., es decir, a la diversidad.

La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES, 1984) refiere la importancia de que tanto la escuela como el profesor ofrezcan a los alumnos las condiciones propicias para el aprendizaje efectivo lo cual implica considerar todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En este contexto, y con este compromiso, se requiere la formación de profesores que cuenten con las competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad, que propone (Batanero, 2013).

Como se puede observar, para dar respuestas a las necesidades educativas, el docente requiere de una gran cantidad de conocimientos y de habilidades para transferirlos a su práctica por lo que, a lo que respecta a la formación profesional de los docentes, es necesario incorporar la problemática de la diversidad cultural. Ellos, mediante un proceso de construcción compartida de conocimientos, deberán reflexionar sobre sus concepciones de “alumno ideal” para desnaturalizarlas y objetivarlas, en función de la transformación de su práctica. Tendrán que reconocer lo singular y propio de cada alumno.

Sin embargo, como Fierro, *et al.* (2006) señalan, en este contexto, el papel del maestro se reduce a la ejecución de acciones innovadoras en las que sus preocupaciones, problemas y saberes no son tomados en cuenta por lo que su participación van a ser de ‘un mero aplicador’, ni actuará como protagonista, o como agente capaz de construir los cambios necesarios de una manera crítica, entusiasta y comprometida” (p. 18) por lo que posiblemente la variable más importante para entender la actitud del profesor frente a este desafío es su concepción del proceso educativo y de su tarea en

el mismo, por lo que aquellos profesores que sobrevaloran el desarrollo de los conocimientos y los avances académicos tienen más dificultades en aceptar a los alumnos que no van a progresar con un ritmo *normal* en esta dimensión, tendiendo, a la segregación, rechazo y abandono de aquellos que no cumplen con sus expectativas.

Así, la concepción que tiene el docente para atender a la diversidad constituye un elemento importante, que expresa su actitud e influye en su práctica docente. De igual manera, las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento de sus alumnos, así como las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos, condicionan los resultados que el alumno obtiene, por ello, una actitud positiva es un primer paso que facilita la educación de estos alumnos en la escuela inclusiva.

Reconocemos entonces que la predisposición de los profesores hacia la educación de la diversidad, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen para garantizar la igualdad de oportunidades, para la equidad. Aún quedan muchos profesores que ponen en duda o son abiertamente contrarios a este proceso debido al desconocimiento de los alumnos y a posiciones educativas obsoletas, rebasadas por la ciencia educativa y por el fenómeno social de la educación ya que en él proceso se les atribuye nuevas y más amplias competencias para la concreción del currículo escolar mediante la elaboración de planeaciones diversificadas que implican la contextualización del trabajo pedagógico para cada uno de los alumnos respondiendo, en cada caso, al qué, cuándo, y cómo enseñar y cómo evaluar de acuerdo a sus características particulares.

Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001) (Beyer, 2001) capaces de ir construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado o enfrentada, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio (Tenorio, 2007). Del mismo modo, las competencias que definen a un profesor de aula, delimitadas en su currículum de licenciatura, no necesariamente son aquellas que el mismo estudiante en formación ha elaborado a través de sus experiencias en los establecimientos educacionales (Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008) por lo que en los contextos inclusivos el docente deberá asumir una *actitud* que implique prestar atención a las potencialidades del alumno, estar atento a la mínima señal de la existencia de un objeto precioso escondido. El punto de partida será sus potencialidades y no sus diferencias, entendidas como deficiencias.

El planteamiento anterior no sólo se evidencia dentro de los programas de formación de docentes de educación básica, sino que se observa una situación similar en la formación de especialistas que trabajan en el ámbito de la educación (ej., fonoaudiólogos, profesores diferenciales, psicólogos) por lo que la función de los docentes en la educación para la diversidad resulta fundamental para posibilitar el logro de los metas 2021 (OEI, 2010) que conciben a la educación como un bien común, que garantiza el acceso de la educación para todos y que se concreta en el espacio áulico mediante las prácticas educativas que promueven y desarrollan los docentes con base en sus

concepciones sobre educación inclusiva. De ahí la importancia de analizar las formas en que el discurso educativo permea las prácticas educativas desde el enfoque de inclusión.

De esta manera, el factor crítico más importante para la implementación del modelo inclusivo, es el cambio de actitud docente, resultado de la propia experiencia al ver que la inclusión es posible, o no, en la práctica, es decir, a reconocer a la *diversidad* de los educandos y por tanto valorar la manera en que enfrentan el proceso de aprendizaje; además, es relevante observar lo que induce al profesor a desarrollar la metodología de enseñanza de los diversos contenidos académicos acordes con las características de ese alumno en particular, donde la vida social, y muy especialmente el progreso en la adquisición de habilidades, son necesarias para reconocer la propia individualidad, y simultáneamente, la necesidad de establecer relaciones positivas con los demás, convirtiéndose en uno de los grandes retos educativos en esta sociedad globalizada que exige, más que nunca, que las personas sean solidarias y comprensivas con los otros, que logren educarse como verdaderos ciudadanos con una visión cosmopolita del mundo que les ha tocado vivir.

Al respecto Tedesco (2000) menciona que

Desarrollar en cada uno sus capacidades para expresarse libremente, aprender a convivir con los diferentes y a aceptar la diversidad constituyen, en este sentido, los retos más importantes que se abren a las sociedades y a las personas del nuevo milenio (pág. 46).

Es decir, es necesario subsanar todas las deficiencias formativas que han prevalecido durante años al carecer de un enfoque pedagógico que oriente la práctica docente, que sustente su quehacer cotidiano y le dé posibilidades de acción teórico-práctica que no sólo respondan a *modas* o requerimientos administrativos que le permitan conservar su empleo. Formación, capacitación y actualización que contemplan la riqueza de saberes previos, tomando en consideración su contexto; que deje de lado el trabajo independiente y favorezca la interacción con sus compañeros para la formación de redes de colaboración donde aprendemos haciendo cosas que nos sean útiles y valgan la pena a partir del reconocimiento de la importancia del desarrollo emocional, de la necesidad de apoyo y acompañamiento acorde a sus características y necesidades; que impulse el desarrollo de su creatividad como una forma de pensamiento de orden superior y que permite la resolución de problemas, respetando, comprendiendo y construyendo sobre la singularidad de cada docente en el marco de ambientes de colaboración.

No podemos admitir la diversidad mientras no seamos reconocidos como únicos, diferentes, diversos. Seguiremos formando como nos formen, enseñando como nos enseñen, limitando nuestras posibilidades creadoras, organizativas y de coordinación por ser tratados *homogéneamente*, cuando debiéramos enfocarnos en potenciar nuestros talentos individuales y generar una cultura comunitaria que privilegie la *heterogeneidad y la colaboración*.

Debemos tener siempre presente que la confianza del profesor en su tarea es una variable fundamental que favorece las actitudes positivas hacia la implementación de

nuevas prácticas y a la educación inclusiva ya que ésta tiene ineludibles repercusiones en todo el progreso educativo de los alumnos que presenten alguna condición especial, así, en este tomo, producto del esfuerzo de los participantes del **III Congreso Internacional de Transformación Educativa**, se integra por 15 capítulos con propuestas interesantes acerca de las prácticas educativas en educación inicial, básica y especial.

Nancy Argenis Salazar Acosta, estudiante de Doctorado Universidad Pedagógica Nacional y docente de educación básica y secundaria en el Colegio Integrado de Fontibón, Bogotá, nos presenta el trabajo de investigación arqueológico-genealógico titulado **De la escuela a la escolarización: imágenes de la infancia y la escolarización en Colombia**, donde resaltan la importancia de la consulta de los archivos fotográficos que dan testimonio de prácticas sociales, culturales, políticas que ocurren en una época y que evidencian las dinámicas propias de ella, imágenes que permitan construir memoria alrededor de la escolarización como un algo que funciona en red y regula lo educativo ligado a la escuela, pero sin limitarla a ella, poniendo en evidencia como los tiempos y espacios escolares se trasladan y se apropian de otros espacios sociales antes inimaginados.

Silvia Ramírez Parada del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF); Blanca Silva Martínez, de la Benemérita Escuela Normal de Maestros (BENM) y Lilia María Rodríguez Michel de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) nos presentan el trabajo **Impacto de la reforma educativa en la educación primaria** cuya finalidad fue conocer la realidad actual de una muestra de escuelas de educación

primaria en el Distrito Federal, en relación a la Reforma Educativa, y determinar si los actores en la impartición de la educación advierten el compromiso establecido en la Carta Magna, a fin de optimizar el quehacer educativo. Para ello aplicaron cuestionarios de diagnóstico a los docentes, directores, supervisores y padres de familia, a fin de conocer su opinión, conocimiento, aplicación y resultado sobre la implementación de la Reforma Educativa, reconociendo que es urgente transformar la educación, construyendo un modelo y un sistema educativo, que genere oportunidades para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Wenceslao Sergio Jardón Hernández, Luis Felipe Badillo Islas, Margarita Berenice Gutiérrez Hernández, Claudio Escobar Cruz Unidad 095 UPN en su trabajo ***Participación y trabajo colegiado en Consejo Técnico Escolar en el nivel de Educación Primaria***, desarrollan una investigación sobre el trabajo colegiado en el avance del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y la Ruta de Mejora como factores asociados a la calidad educativa en cuatro escuelas primarias. El reporte identifica y analiza el tipo de las prácticas de participación y planeación que tienen los docentes y directivos así como el impacto que estas han tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en forma articulada, para elevar la calidad educativa del plantel escolar.

La docencia es una construcción en la encrucijada de la creatividad individual y las condiciones sociales, culturales e históricas presentes en los sujetos y en sus ambientes de trabajo. La reflexividad como proceso se genera de muchas maneras, pero ha sido notorio que surge de modo casi natural cuando se dialoga con los docentes, cuando refieren ejemplos de su práctica o de su trabajo, de sus formas de relación con el resto

de los actores educativos y con sus propias condiciones laborales, reflexión que nos presenta Leonor Eloina Pastrana Flores, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec, en el trabajo ***La práctica docente desde la categoría de trabajo en educación básica***, donde nos relata las experiencias que constituyen una parte de la formación para la investigación educativa en los posgrados del ISCEEM, donde se han desarrollado estrategias de reconocimiento de la implicación subjetiva como ejercicio de asunción del sujeto docente culturalmente situado, que permite partir de una implicación fortalecida como plataforma que potencia el empoderamiento docente tanto en los procesos de investigación, como remitirse a la reflexión de y desde sus condiciones concretas de trabajo docente de procedencia, y propiciar un cambio de horizontes como base del pensar y actuar diferente para rebasar la gramática escolar consolidada.

Doris Laury Beatriz Dzib Moo, Profesor Investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Gerardo González García, Profesor capacitador de DIFAGO; Sandra Patricia Dzib Moo, Coordinadora de Docencia, CONALEP, Tabasco, Plantel Villahermosa II y Silverio Falcón Jiménez, Profesor capacitador de DIFAGO nos presentan el trabajo titulado ***El profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños***, donde abordan las dificultades de aprendizaje escolar desde diferentes enfoques, fundamentando la concepción y aplicación de las teorías del aprendizaje que explican, desde perspectivas diversas, el aprendizaje del alumno y el papel que tienen los profesores. Enfatizan el enfoque de las funciones del profesor antes las dificultades de aprendizaje, señalando que estas obedecen a una cuestión de orden didáctico, entre los que se destacan

las propuestas de enseñanza, los conocimientos de los profesores, las metodologías empleadas y un sistema escolar y curricular incapaz de hacer adaptaciones para atender todas las necesidades particulares de los alumnos.

Blanca Estela Retana Franco, de la Universidad Pedagógica Nacional afirma que las experiencias vividas por los niños y niñas durante la primera infancia (del nacimiento hasta los seis años), influyen significativamente en sus posibilidades futuras por lo que resaltan la importancia de analizar la responsabilidad y el papel que deben asumir los educadores y educadoras en los procesos educativos de atención y de acompañamiento que lideran y orientan en favor del desarrollo humano integral durante esta etapa. Como resultado de su investigación con 151 educadoras de educación preescolar, residentes de la ciudad de México a las que se aplicó el inventario 16PF-IPIP, nos presenta el trabajo titulado ***Perfil de personalidad de las educadoras del preescolar***

Nancy Aidée Arzate Salgado nos presenta los resultados de la investigación titulada ***¿Cómo resuelven los niños de tercer grado de primaria los problemas matemáticos?*** en la cual indaga el proceso mediante el cual cinco estudiantes de tercer grado de primaria construyen la resolución de problemas matemáticos, nos presentan los datos recabados a través de entrevistas individuales con respecto a lo que hacen para resolver los problemas aditivos y lo que consideran para elegir la operación que responde la pregunta. Los datos recabados son de corte cualitativo. Los hallazgos remiten a la estrategia de resolución de problemas de cuatro fases de Polya (1974) y los factores que intervienen en la comprensión de problemas matemáticos (Paredes, 2002), lo cual se ilustra con las acciones que realizan los niños para resolver los proble-

mas, los indicadores que retoman para sus decisiones ejecutivas como la elección del algoritmo que esclarezca la incógnita y los recursos personales utilizados para la expresión contextualizada de la respuesta obtenida. Las posibles implicaciones son que a partir del conocimiento de la comprensión de los problemas matemáticos desde los niños se pueden diseñar estrategias que responden a sus cogniciones a través del significado compartido de sus expresiones.

El Síndrome del Niño Difícil es un conjunto de síntomas y signos que se manifiestan en conductas de desadaptación social, de origen multifactorial, provocado principalmente por la disfuncionalidad en un sistema interaccional de tipo familiar que presenta un menor de entre 4 y 14 años de edad. El origen de la disfuncionalidad obedece principalmente a la inestabilidad del sistema familiar, la inconsistencia de las reglas de relación y una limitación inadecuada de la estructura familiar que lo extiende a otros ámbitos; es un constructo formulado a partir de la investigación realizada en calidad de tesis doctoral, durante el período comprendido entre diciembre de 2014 a enero de 2017 en la Ciudad de Puebla por Teresa Tejeda Camacho, quien nos presenta el trabajo titulado ***Aproximación al síndrome del niño difícil en la escuela: atención y prevención*** donde nos refiere que tanto familias como escuelas no están exentas de entablar convivencia con niños difíciles lo que derivó de la identificación de constantes quejas de los docentes y padres de familia acerca del mal comportamiento de los niños y del poco interés e involucramiento en las actividades escolares. La autora nos hace hincapié en que lo que se haga por evitar que las conductas se reproduzcan o propaguen, será lo que permita forjar niños capaces de interactuar con los demás,

pensar en los otros, empatizar con las personas y ser sensible a sus necesidades, por lo que los padres y maestros deben formar un frente común para atender los requerimientos de los niños difíciles. Como resultado de este estudio se propone un programa psicoeducativo formado una serie de 13 estrategias enfocadas al desarrollo de las emociones prosociales.

Mayra Karen González Castillo, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Maricela Zúñiga Rodríguez de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo señalan que los docentes requieren responder los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las aulas de educación primaria con estrategias que probablemente no adquirieron durante su formación profesional. Específicamente, en su trabajo ***La influencia de la formación docente para los procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger***, plantean la problemática de la atención a los alumnos con esta condición, quienes dependen del conocimiento que tenga el docente sobre su estado para una adecuada atención. Los autores muestran las diferencias y coincidencias entre un docente formado en la escuela normal básica y otro formado con bases empíricas y por examen de acreditación, ambos al frente de grupos que incluyen a un alumno con dicha condición.

Eva Galindo Tapia y Norma Grande Mejía de la Escuela Normal de Especialización, señalan que es fundamental realizar un cambio de pensamiento y una nueva conceptualización para afrontar los problemas prácticos de las escuelas inclusivas, que le permita al alumno y/o a la alumna acceder a los conocimientos y competencias necesarias para la vida propia y colectiva. Consideran que es un compromiso por parte del

docente de educación especial, fomentar nuevas formas de intervención didácticas que generen ambientes áulicos atractivos para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno con el objetivo de transformar la escuela para que los espacios se constituyan en ámbitos de aprendizaje conjunto en condiciones de igualdad de oportunidades y se desarrollen prácticas enfocadas a la atención de la diversidad. Esto conlleva un trabajo colaborativo entre las mismas escuelas de educación especial y de educación regular para brindar una educación de calidad y de equidad, combatiendo la desigualdad y la discriminación. Es preponderante entonces hacer una introspección de las prácticas pedagógicas, de las herramientas, materias y planes de estudio para romper esas prácticas tradicionales y convertirlas en prácticas inclusivas por lo que proponen, a través de su trabajo ***El cuentacuentos como alternativa educativa en educación especial*** destacar la importancia de que los docentes especialistas conozcan ésta otra alternativa de enseñanza-aprendizaje y desarrollen la habilidad de contar cuentos para lograr captar la atención y el interés de los niños, niñas y jóvenes a fin de diseñar actividades para estimular la imaginación y promover un proceso creativo que beneficie el desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y motor en los alumnos.

Ana Patricia Badillo Vega, Dayana Luna-Reyes, Santos Noé Herrera-Mijangos y Jorge Gonzalo Escobar Torres, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en su trabajo ***Experiencias de educadores de niños y niñas con autismo***, describen e identifican en su trabajo cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas a profundidad con los y las educadoras de una institución educativa pública especializada en niños y niñas con TEA, así como de la observación participante con elaboración de diarios de

campo, las estrategias de atención educativa como procesos de enseñanza–aprendizaje que los y las educadores desarrollan en su convivencia cotidiana con niños y niñas con autismo. Dentro de los resultados obtenidos resaltan que el trabajo y la convivencia entre educadores y niños van más allá del salón de clases y/o de las relaciones institucionales, ya que se comparten momentos más personales que enriquecen el proceso de aprendizaje. De igual forma, distinguen que la atención educativa es individualizada ya que cada niño o niña requiere de un acompañamiento personalizado acorde a sus necesidades y sus procesos de aprendizaje.

El trabajo titulado ***Estrategias para fortalecer la competencia comunicativa en alumnos con discapacidad*** es una propuesta de intervención elaborada por Blanca Nayeli Gabriel Ocampo, docente de Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” cuyo objetivo fue fortalecer la competencia comunicativa en alumnos con Discapacidad Intelectual de tercer grado de primaria a través de actividades de expresión literaria, al considerar que el mejorar la competencia comunicativa de los alumnos les permite desenvolverse con mayor facilidad en contextos reales y naturales, generar situaciones significativas en la comunicación, en contenidos interesantes, ser interlocutores más competentes para integrarse socialmente e integrar un lenguaje en contextos significativos. Es necesario, aplicar recursos de la expresión literaria en la escuela para potencializar el proceso de actividades funcionales del pensamiento y el lenguaje algunos recursos pueden ser los cuentos, el teatro, las invitaciones, carteles, folletos, cartas y juegos comunicativos. Porque todos los seres humanos independientemente de su condición física, intelectual, económica, cultural y social necesitan utili-

zar la comunicación como un medio de interacción en la vida, como una forma de relacionarse, en donde a través del lenguaje comunican sus pensamientos. Se trata de un trabajo con enfoque cualitativo, inscrito en la metodología de investigación acción – participativa, donde fue significativo identificar la influencia que tiene la discapacidad intelectual en la comunicación de los alumnos, puesto que sirvió como referente para delimitar los avances o retrocesos que estos pudieran tener.

Yoalli Cruz Zúñiga, Lucía María Dolores Zúñiga Ayala de la Facultad de Psicología Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo nos presentan el trabajo **Habilidades en personas con Síndrome de Down: evaluación y educabilidad** el cual tiene el propósito de reconocer el desarrollo, maduración y capacidad intelectual de las personas con Síndrome de Down a partir de una educación institucionalizada que facilite su desarrollo social y autosuficiencia. Las estrategias de medición empleadas con los participantes midió el CI de personas con Síndrome de Down que fueron estimuladas de manera temprana y de personas que recibieron atención tardía en una institución especializada denominada Centro de Terapia Educativa (CTDUCA) ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán México. Los resultados mostraron que los que recibieron educación tardía, mostraron un CI constante a diferencia de los que recibieron estimulación temprana. Sin embargo, es importante aclarar que los datos revelaron que aunque se encontró diferencia en el CI de ambos grupos, dicha diferencia fue mínima. No obstante se logró aportar datos importantes en cuanto a la forma de evaluar a las personas con Síndrome de Down, respecto a la forma en que se visualizan sus posibilidades educacionales y sobre todo como a través de la intervención de la Psicología,

los familiares al conocer la intervención y sus resultados, se motivaron para seguir acompañándolos en su desarrollo o para comenzar a hacerlo al aceptar que su condición no los imposibilitaba y sólo requería de un acompañamiento diferente.

Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Claudia Karina Rocha Cázares y Cesar Roberto Jiménez Ramírez de la Universidad Autónoma de Sinaloa y Teresita Rubí Zárate Depraect, Docente de apoyo de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Veracruz, nos presentan el trabajo cuantitativo, descriptivo, transversal titulado ***Inclusión social y laboral de personas con discapacidad*** donde develan la opinión de 34 trabajadores del Centro de Rehabilitación y Educación Especial del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (CREE-DIF) Sinaloa, acerca de las personas con discapacidad. Se aplicó la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Jenaro y Arias, 1994), concluyendo que es necesario que la sociedad tenga clara la idea de que la inclusión educativa, laboral y social, supone un modo de hacer y vivir que requiere cambios de mentalidad, organizativos y de un método de construcción de aprendizajes que radiquen en el compromiso individual hacia el cambio de conductas profesionales y personales a fin de fomentar la inclusión y generar una cultura de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Para terminar, Laura Guadalupe Zárate Moreno, señala que la formación docente ha quedado descontextualizada para la atención a la diversidad, los currículos de las escuelas normales y las universidades pedagógicas continúan formando *formadores* bajo un modelo tradicional academicista que no es acorde con la construcción social ante la diversidad y también han quedado descontextualizados los conocimientos y

habilidades que los profesores en servicio ponen en práctica en su labor. Por ello es necesario replantear el rol del docente de manera tal que se esté en posibilidad de definir el papel que desempeñará como agente de transformación social que demanda la segunda década del siglo XXI, considerando, no sólo su instrucción sino también la incorporación del análisis de su realidad sociocultural la cual influye, y a veces interfiere, con su desempeño; así, el trabajo ***Un docente inclusivo para atender a la diversidad***, tiene el propósito revisar las propuestas de diversos autores acerca de las características del docente para la atención a la diversidad, haciendo un análisis de ellas a fin de poder definir estrategias que promuevan el trabajo que den respuesta a las necesidades de los alumnos de educación básica.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. España: Narcea.
- ANUIES. (1984). *Didáctica general. Curso introductorio*. México: ANUIES.
- Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Beyer, L. E. (2001). The Value of Critical Perspectives in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*(52), 151-161.
- Fierro, C. (2006). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México, México: Paidós.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297.
- INNE (2014). El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.-mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>

- OEI (2010). 2021, Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- PNUD/UNESCO/UNICEF, B. M. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNICEF House Three United Nations Plaza.
- SEP. (2016). *El Modelo educativo 2016*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica*. México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tenorio, J. M. (2007). *Las representaciones sociales de los profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar*. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

De la escuela a la escolarización: imágenes de la infancia y la escolarización en Colombia

Nancy Argenis Salazar Acosta¹

Estudiante de Doctorado Universidad Pedagógica Nacional
Docente de educación básica y secundaria Colegio Integrado de Fontibón, Bogotá

Introducción

Son relativamente pocos los historiadores que consultan los archivos fotográficos, comparados con los que trabajan en los depósitos de documentos manuscritos o impresos (...). En los casos en los que las imágenes se analizan en el texto, su testimonio suele utilizarse para ilustrar las conclusiones a las que el autor ya ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o plantear nuevas cuestiones (Burke, 2005).

¹ argenisdav@hotmail.com, nasalazara@gmail.com

El presente texto pretende realizar un ejercicio descriptivo a partir del uso de imágenes del Archivo Histórico, respondiendo a las exigencias del método de investigación arqueológico-genealógico construido para este caso específico, las cuales dan testimonio de prácticas sociales, culturales, políticas, etc., que ocurren en una época y que evidencian las dinámicas propias de ella. Esto con el fin de centrarnos en aquellas que permitan cimentar memoria alrededor de la escolarización. Este análisis posibilita el comprenderlas alrededor de los procesos escolares, como un algo que funciona en red y regula lo educativo ligado a la escuela, pero sin limitarla a ella, poniendo en evidencia cómo los tiempos y espacios en la escuela se trasladan y se apropian de otros espacios sociales antes inimaginados.

Este trabajo se desarrollará en cuatro momentos así: primero, del niño a la infancia; segundo, de la construcción a la arquitectura escolar, incluyendo el tiempo escolar; tercero, del plan de escuela al currículo y; cuarto, de la enseñanza al aprendizaje.

Incitar la reflexión por explorar toda gama de relaciones de saber y poder que cruzan de manera permanente las prácticas cotidianas al interior de la escuela, permite resaltar que las actividades que en ella se generan, no están en absoluto desconectadas de su contexto, ni permanecen impermeables a las cambiantes dinámicas de la sociedad.



Fuente: Archivo de libros raros de la biblioteca Luis Ángel Arango
y el Archivo Distrital de la ciudad de Bogotá

Del niño a la infancia, y el docente en la escolarización

La escuela y la familia:

A pesar de las buenas intenciones consignadas en las distintas legislaciones, la situación educativa era muy precaria, incluso en ciudades con mediana prosperidad como Medellín donde la pobreza hacía que la asistencia de los niños a clase fuera irregular. "Niños hay que a duras penas pueden hacer una comida al día, y que se cubren además con miserables harapos, otros tienen que alternar el trabajo con el estudio para su subsistencia, y muchos otros si cuentan con el alimento diario, apenas tienen el vestido para mostrarse en público (Alejandro Vásquez, Monitor Medellín 1988).

Pensar en diferentes espacios al interior de esa gran estructura llamada escuela, está en conexión directa con los objetivos de los aprendizajes, y por ende con la configuración de infancia que se ha dado en cada época. En correspondencia con ello, es importante referenciar las diferencias entre la escuela lancasteriana, y la escuela pestalozziana.

Para ilustrar dicha relación empezaré por enunciar la concepción del aprendizaje al interior de cada una de estas escuelas en vínculo directo con su concepción de alumno, ya que en la primera, el alumno era visto como un ser pasivo (adulto pequeño), mientras que la segunda asumía la infancia como un estadio germinal, es decir, el niño era un ser dotado de todas las facultades sin desarrollar por lo que la educación debía dedicarse a estimular dichas capacidades en vez de enseñar a repetir de memoria, constituyéndose este en el principio del método objetivo, que procuraba despertar en el niño el sentido de la observación y orientarlo para que aprendiera a pensar como *individuo*, lo que implicaba generar prácticas pedagógicas dirigidas al desarrollo de los sentidos en especial la observación y la manipulación de objetos reales de su entorno.

De esta manera las lecciones deberían promover el “ver y el tocar” con lo que se generaba el ingreso de la *higiene* a la escuela, encaminada a propiciar un interés particular por el cuidado del cuerpo. Es así como se empieza a pensar en espacios más pequeños que impliquen el menor número de personas, lo cual evitaría la propagación de enfermedades y plagas, además de pensar en abolir el uso de la pizarra, ya que por ser un objeto de uso común para todos los alumnos podría convertirse en el agente contaminante y dispersor de diversas enfermedades.

Desde 1860, el interés particular por el aprendizaje aparentemente centra sus intereses en la gestión y organización de tiempos, espacios, acciones y lugares; en concordancia con lo que se desea lograr como “objetivo político de turno”, excusados en la promesa de lo nuevo, del cambio, de la transformación, aceptando indirectamente que lo existente no es suficiente. Me voy a tomar un momento para traer a este espacio la intencionalidad del gobierno Distrital plasmada en el plan sectorial de Bogotá 2012-2016:

La apuesta pedagógica de Bogotá durante los últimos años ha retado a las comunidades educativas a transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de generar nuevas posibilidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes con las realidades, intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de la Ciudad. Este reto ha conllevado a cambios significativos en la cultura institucional, esto es, colectivos de maestros que rompen las fronteras disciplinares y de manera concertada modulan, de acuerdo con las etapas de desarrollo, propósitos de formación, tiempos, espacios, recursos y didácticas; así mismo, identifican problemas y tienen en cuenta las diferencias para cumplir con la labor social de la escuela, que es garantizar el logro de aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes, en coherencia con lo establecido en la Ley General de educación de 1994.

Entonces como maestros, sujetos, practicantes y hasta reproductores de las diferentes políticas promulgadas durante el desarrollo de nuestras prácticas profesionales, me cuestiono si tenemos una posición crítica o reproductora de ellas. Por tanto es importante recoger, reconocer, develar y sobre todo reflexionar sobre la memoria del docente, ya que siempre tendemos a señalar “culpables” de nuestra sobrecarga social y cultural legada, para hacerla llegar a nuestros estudiantes. Entonces, valdría la pena interrogarnos sobre qué entendemos por la generación de nuevas posibilidades de aprendizajes pertinentes con la realidad, por tanto ¿Es la realidad la que ingresa a la escuela, o la escuela genera realidades? Además ¿El aprendizaje referido en la política distrital puede ser tomado como algo externo al individuo? En este trozo de texto se reconoce la existencia de diferentes realidades, entonces, ¿Cuáles son las realidades de los docentes? Si para ingresar a la carrera docente dichas realidades son las que menos cuentan como instrumento de clasificación.

De la construcción a la arquitectura escolar

La escuela, ese espacio referido en cuanto a su estructura, arquitectura y/o construcción, es un lugar donde se ve pero también un lugar que hace ver, un espacio de visibilidad, o mejor, régimen de luminosidad; una arquitectura que dispone visibilidades, es decir deja ver al escolar y al enseñante. Dicha distribución de luz y sombras muestra al ojo prácticas de vida en policía que se ejercen sobre cuerpos doblemente adjetivados: de infantiles y de pobres.

El régimen de lo visible permite argumentar que la escuela no nació para educar o para enseñar. La escuela pública proviene de la policía, y en muy poca medida de la pedagogía o de los discursos ilustrados como suele afirmarse (Martínez, 2013). Idea no distante que escenifican las imágenes de la escuela lancasteriana de Medellín, que muestran las prácticas de escolari-

zación realizadas en épocas anteriores; escuela a la que asistió Camilo Antonio Echeverri (1827 y 1839), escuela en la que con palabras de él registradas en las confesiones, confidencias y memorias de C. A. *Echeverri Autobiografía*, asistían ochenta alumnos que se sentaban en el mismo salón; divididos en pequeños grupos, repetían en voz alta, unos los números, otros el alfabeto, otros las virtudes teologales, otros los enemigos del alma:

Para formarse una idea clara del aspecto que la escuela presentaba (...), basta ver, o recordar, lo que sucede en una plaza de mercado al dar el Avemaría. Poniendo en lugar de los tratantes, a los niños; en lugar de la plaza, el salón; en lugar de sacristán, a la maestra; en lugar de los rejos, el rejo aquel; en lugar de Ave maría, la ejecución de la sentencia; se tendrá una idea rigurosamente exacta: la misma vuelta instantánea del silencio al ruido.

El tiempo escolar

Me voy a referir a un periodo que va más allá de una jornada, es un lapso de tiempo de creación, de desarrollo de procesos (en el orden del aprendizaje personal), que ha sido flexibilizado acorde a las dinámicas y herramientas, tal como lo enuncia Martínez (2013):

El antiguo tiempo escolar, diferenciado y escindido, se hace poroso y diverso. Esa variación en sus condiciones de posibilidad engloba y complejiza sus modos e instrumentos, a saber: las tecnologías de la velocidad, las técnicas de la trasmisión, y por supuesto como dejar de lado o quizás querer ignorarlas tecnologías de acción a distancia.

Pareciera que nada se escapa de esta noción de tiempo que delimita, jerarquiza, clasifica y estandariza necesidades en el orden del aprendizaje por edades, por ejemplo, se habla de las edades "propias" para escolarizar a los niños y jóvenes, lo que no es una idea reciente, puesto que en el año 1893 el señor Liborio Zerda definió que las escuelas primarias tuvieran tres sec-

ciones: elemental, media y superior, cada una con duración de tres años, en donde los niños admitidos deberían tener entre seis y doce años y no podían permanecer en la escuela después de los quince, el trabajo diario era de 6 horas, repartido en dos secciones con su descanso, hecho que me llamó la atención, porque es similar lo que vivimos hoy, quiero hacer énfasis en que no podemos generar y asignar causalidades, puesto que son tiempos diferentes y deben ser vistos a la luz de las circunstancias no solo externas de la escuela, más bien dirijamos nuestra mirada a entender y posicionarnos en las dinámicas propias de esa época, antes de afirmar que es exactamente a lo que sucede hoy. En ese sentido quiero recordar algunos de los rituales que hacían parte de las dinámicas escolares tal como la describió Luz Palacio y Judith Nieto² (1994):

El toque de la campana, tarea honorífica desempeñada por un alumno destacado. Luego ingresaban los alumnos, se pasaba lista y se rezaba una oración "breve y fervorosa", que se repetía al terminar el día. El mobiliario estaba conformado por plataforma, mesa, asiento para el maestro; tablero negro, campanilla y campana grande para la escuela, reloj y armario de útiles; bancos mesa tablero y pizarra para los niños. El sistema de calificaciones constaba de cinco niveles: "apenas aprobado", "aprobado con plenitud", "aprobado y notable", "aprobado y sobresaliente"

Cuando muchos historiadores hacen referencia a la escuela la remiten al confín de los tiempos e imponen de manera tácita a la escolarización moderna el lenguaje del pasado dando como resultado la excesiva estabilidad de las prácticas educativas lo que da la impresión que ella está a salvo de los cambios históricos; o cuando los reconocen "lo hace gracias a diversos

² Palacio Mejía, Luz Victoria y Nieto López, Judith. *Escritos sobre instrucción publicada en Antioquia Medellín*, Secretaria de Educación y Cultura, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

mecanismos políticos, económicos o sociales a los que se encuentra expuesta, como si su razón de ser estuviese siempre determinada por condicionantes externos y de entrada le estuviera negada su inserción en prácticas" (Zuluaga y Martínez, 1996, p. 56).

Del plan de escuela al currículo

La aparición del docente como funcionario se hizo necesaria y este sujeto-docente empezó a ser parte importante de las nuevas dinámicas que se iban construyendo, debido a las líneas de fuerza que desde su origen la direccionaron. Entonces, ¿Cómo dejar de centrarnos en la definición del "tipo de maestro" necesaria para el esperado desarrollo de dichas propuestas políticas?, en este sentido me permito señalar lo siguiente:

A partir 1844 y gracias a la reforma educativa impulsada por mariano Ospina Rodríguez surgió la escuela normal para formar maestros. Para esa época José María Triana, director de la Escuela Normal de Bogotá entre 1845 y 1851 propuso cambios en el sistema de enseñanza mutua, pues considero insensato pretender que unos niños ejercieran autoridad sobre otros. La reforma diferenció funciones del maestro concebido como una persona que debía ser conocedora del arte y de la ciencia, tenía un perfil similar al propuesto en la pedagogía objetiva o intuitiva que desarrollo Pestalozzi. El gobierno repartió 1 636 ejemplares del manual, lo que contribuyó a difundir el nuevo método en las provincias neogranadinas (Zuluaga, 2001, p. 43-47)³.

De igual manera en cuanto a la formación histórica de aquel lugar cultural denominado escuela cito el siguiente texto (Martínez, 2013, p. 16)

³ Zuluaga G, Olga Lucía (2001), *Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868*, Revista Educación y Pedagogía. Vol., XIII, N° 29-30, Bogotá, enero-septiembre.

La subordinación del espacio se traduce en que la educación ya no se realizaría exclusivamente en espacios cerrados (como se proponía en los inicios de la escuela como régimen netamente disciplinario, y bajo las técnicas disciplinarias, ni según un orden fijo, sino de modo más flexible. Desde esta premisa, el antiguo maestro se reconfigura hoy como función docente condicionada al aprendizaje de los otros y de sí mismo, a través de un rol que es al tiempo es: orientador, motivador, evaluador y gestor. Cualquiera puede ocupar la función del docente, que puede ser a distancia, no se limita a un espacio cerrado y no depende de un modo específico, sino de una labor a cumplirse garantizada mediante procesos de regulación propios de la cognición, la planeación y la evaluación.⁴

Vemos cómo se actualizan las relaciones que ocurren al interior de los espacios escolares, y con ello las estructuras arquitectónicas también cambian; es decir se pasó de lo disciplinario a las sociedades del aprendizaje.

Si la creación de la escuela es reciente, aún más lo es la diferenciación de aquellas acciones contenidas en la escolarización, en palabras de Martínez:

Lo primero a destacar es que la escolarización es una actividad humana bastante reciente – poco más de dos siglos- (...) Como meta de las sociedades contemporáneas ha tendido a su generalización (...) Su historia resulta próxima al momento de aparición de la escuela pública pero no se confunden con ella, ni se reduce a ella, es una cuestión más abarcante, tal vez es por esta afirmación contenida en el texto de escolarizaos o gobernados que no me es tan fácil diferenciar contundentemente las características y sucesos que las diferencian entre sí, es tal el caso que en lo que a la reforma de educación elaborada en 1870 bajo los gobiernos federales que se propusieron reformar y unificar el sistema de instrucción pública nacional. Que bus-

⁴ Martínez, B. (2013) Documento preparado para la 35ª ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. Education and power. Riga (Letonia) del 21 al 24 de agosto de 2013.

caba: Ampliar la educación primaria, divulgar los métodos pedagógicos modernos de escuela activa europea, estandarizar los libros de texto y preparar maestros profesionales (Martínez, 2013, p. 10).

¿Acaso estas no han sido las bases teóricas, sociales, y políticas que aún, hoy sostienen las políticas públicas educativas? Cuyo objetivo es asegurar que Colombia como Estado Social de Derecho, sea “democrática, participativa, pluralista fundada en el respeto de la dignidad humana” cómo es promulgado por la Constitución Nacional de 1991; por tanto, la responsabilidad del Estado se orienta a garantizar y respetar la vida, los proyectos vitales y las realizaciones socioculturales de sus ciudadanos y ciudadanas, especialmente. De igual manera en otros textos es común el interés por considerar la educación como un factor generador de bienestar.

Así, los planteamientos descritos en el Plan de Desarrollo del Distrito Capital “Bogotá humana 2012 -2016”, evidencian una apuesta por la construcción de ciudadanías críticas que deben contribuir a elevar las condiciones de bienestar de todos y todas y sentar las bases de un cambio de enfoque de la acción política. Más adelante se afirma;...esta (acción política), identifica los factores prioritarios de intervención que permite remover condiciones de segregación e inequidad relacionados con las capacidades de las personas, la persistencia de situaciones de exclusión y riesgos ambientales y la apuesta por el fortalecimiento de la gestión pública para orientar y apoyar las aspiraciones colectivas de la ciudadanía bogotanas.

Intenciones no distantes de las planteadas para el año 1876, como señaló Luz Victoria Palacio Mejía, en el texto *Escritos sobre instrucción pública en Antioquia*, quien describió los sucesos ocurridos por esta época, tiempo en el que se desecharon los catecismos, los textos de preguntas y repuestas sencillas que hasta el momento alimentaban el aprendizaje oral y memo-

rístico, con los que se enseñaban las doctrinas cristianas, la urbanidad e historia patria. La enseñanza que recurría en ese entonces al denominado método objetivo, debía ser obligatoria, gratuita, universal y laica; y además ser útil para la vida práctica. Entonces, ¿Debemos referirnos a lo mismo en diferentes momentos temporales? Estas son cosas quizá similares que guardan diferentes relaciones, pero que deben ser observadas a la luz de las prácticas que las hacen emerger, circunstancias que las rodean. Para ser más específicos, las prácticas que marcan un momento histórico rodeado de situaciones particulares, dejando atrás la unificación, la tradición y la necesidad de asegurarle causalidades a los objetos de investigación, que nos aseguran unidad.

Incorporación de prácticas de gobierno de las conductas

Vista la escolarización en una doble acepción: cómo dirigir las conductas de los demás y cómo gobernarse a sí mismo (Martínez, 2013, p. 16), se relacionará el aprender como el repetir de memoria y de ahí que la práctica de repetir las jaculatorias, los versos de la ortografía, la lista de los verbos irregulares, las 63 islas de Europa como lo registró Mejía y Mejía en el año 1960, en el texto *Historias médicas de una vida y de una región*, en el que también hablaba de los estudiantes lentos, que era necesario estimular con una vara, además de consignar en su autobiografía *El primer encuentro con la civilización*, hacia 1870 cuando tenía 12 años de edad, su padre lo llevó a estudiar a Salamina. Allí probó el rigor de la escuela de Don Joaquín Vásquez en el aula común, donde recibían instrucción los alumnos de todas las edades.

Largos pupitres inclinados para poner las pizarras y el papel, con un agujero en cada puesto para los tinteros y plumas y que se complementaba con simples bancas de una tabla para sentarse (...) pendían, en la pared, las cargas geográficas con un gran mapamundi al centro y

sobre la cabeza del maestro había un cartel cuidadosamente enmarcado, en donde decía “la letra con sangre entra. José Lancaster”. Un gran pizarrón o tablero con tizas y almohadillas, y un crucifijo negro complementaban la decoración el aula Mater.

Es así como la escolarización opera como uno de los mecanismos del ejercicio moderno del poder, principalmente a partir de la normalización de las poblaciones, con lo cual la escolarización es una forma de normalización, porque vuelve “normales” a una porción específica de la población.



Fuente: Archivo de libros raros de la biblioteca Luis Ángel Arango
y el Archivo Distrital de la ciudad de Bogotá

De la enseñanza al aprendizaje

La enseñanza

La reforma de 1970, avivó el debate sobre el control de la enseñanza pública, sus partidarios veían en ella un instrumento para la mejora, la educación popular era imprescindible para "civilizar" a los colombianos. Los antagonistas ponían reparos a su centralismo, a la supresión de la enseñanza religiosa obligatoria y a la imposición de la educación elemental.

Ahora la enseñanza pública, que recurrió al método objetivo, debía ser obligatoria, gratuita, universal y laica, debía ser útil para la vida "práctica" y buscó en teoría que los alumnos adquirieran una mediana instrucción en materias básicas como: lectura, aritmética, escritura, dibujo, idioma patrio, canto, gimnasia, algo de historia universal y geografía, todos los niños de 6 a 14 años debían asistir a la escuela, y los padres de familia estaban obligados a cumplir con esta disposición (Palacio Mejía y Nieto López 1994).⁵

⁵ Palacio Mejía, Victoria & Nieto López, Judith (1994). *Escritos sobre Instrucción Pública en Antioquia*. Secretaría de Educación y Cultura. Departamento de Antioquia. Medellín: Editorial UPB.

El aprendizaje es una construcción social que ha sido promovida, masificada y cada vez más apropiada, gracias al desborde de la escolarización como dispositivo que trasciende los límites de la escuela como estructura. Pozo (1996), parte de considerar el aprendizaje como un problema, una realidad global y una necesidad de los individuos y la sociedad actual, tanto así que habla de una cultura del aprendizaje, en la cual

(...) se ha ido acrecentando la brecha digital entre aprendices y maestros, que exige no sólo aprender más que nunca sino de forma diferente al aprendizaje repetitivo o tradicional que persiste de forma generalizada y odiosa. Se trata de una riqueza simbólica, que detentan cada vez más los aprendices, cuyo lugar de habitación permanente es la blogosfera, "mientras que sus maestros siguen atados a la pizarra y al libro de texto".

En textos como el anterior podemos encontrar no sólo referencias académicas que dan cuenta de lo que sucede en nuestra época, también podemos encontrar artículos periodísticos o notas en diferentes medios de comunicación en donde se alerta que los maestros como mediadores en la obtención del aprendizaje están quedándose atrás, justificación que permite solicitar a gritos una nueva generación de docentes tal como lo hace el informe *Tras la excelencia docente 2014*, producido por la fundación compartir, donde se presenta una ruta que asegurará el alcance de la calidad educativa asignándole la mayor responsabilidad del reto al docente.

Continuando con Pozo (1996), los maestros acusan a los estudiantes que cada vez aprenden menos en una suerte de deterioro del aprendizaje, y los estudiantes, a su vez, acusan a su docente de "no enterarse", de "estar fuera de onda". Lo primero, según el autor, sería un espejismo, pues: ¿Cómo es posible que la gente sepa menos y aprenda peor en una sociedad en la que se requiere cada vez más conocimiento y todos dedicamos cada vez más tiempo a

aprender?. Se resuelve esta aparente paradoja, indicando que lo que sucede es que cada vez necesitamos aprender más y por eso pareciera que aprendemos menos, y además que lo que era importante aprender antes ya no lo es ahora, así como tampoco las maneras de aprender.

De otra parte la OEI (Metas 2021), expresa que los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y con ello incrementar la calidad de la educación para desarrollar la sociedad del conocimiento.

Es innegable que la figura docente se mueve entre discursos que la demeritan, que la cuestionan y la juzgan, especialmente en aquellos discursos que pretenden hacerla equiparable a la figura maestro; hasta llegar a otros espacios en los que le asignan a la función docente una función salvadora, *cuasi* heroica, en la que ponen en su rol la redención de la sociedad, a través del desarrollo de actividades innovadoras que propendan alcanzar el aprendizaje significativo, exigiendo cada vez más la creación de ambientes de aprendizajes cercanos a la realidad lo que tiene relación con la tendencia mundial en el tema de políticas públicas educativas en América Latina. Ya no basta enseñar y que los estudiantes aprendan, ahora ese aprendizaje debe ser significativo en la medida que cobre importancia en la vida real cotidiana, especialmente en lo que tenga que ver en el mundo productivo y en la gestión o creación de empresas.

En tanto se puede afirmar que el aprendizaje es una tarea que el Estado le ha asignado al individuo para gobernar de una manera más eficaz pero ante todo racional, en medio de una cultura de libertad; el Estado aumenta los índices de acceso a formaciones técnicas, tecnológicas o universitarias, para disminuir los índices de inequidad.



Imágenes tomadas del archivo de libros raros de la biblioteca Luis Ángel Arango y el Archivo Distrital de la ciudad de Bogotá.

La infancia y los medios de comunicación

Las palabras y las imágenes, contribuyeron a que la infancia ingresara definitivamente a la memoria colectiva mediante impresiones y sucesos considerados dignos de ser salvados del olvido.

Respecto a los periódicos infantiles extranjeros leídos en Colombia, cabe mencionar *La edad de oro* publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América editada en 1889 en Nueva York por el cubano José Martí, entonces radicado en esa ciudad; solo alcanzaron a salir 4 números de una publicación que rompió con los propósitos moralizantes de los textos que se acostumbraba a publicar por ese entonces, para los chicos. En aquel tiempo en donde se acostumbraba a castigar al desobediente y se premiaba la virtud.

Referencias

- Bogotá, DC. Plan de desarrollo "Bogotá humana" 2012-2016.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Cultura libre.
- Martínez Boom (2013). Documento preparado para la 35ª ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. Education and power. Riga (Letonia) del 21 al 24 de agosto.
- Martínez, A. (2010). Las huellas de 200 años en los maestros. *Palabra Maestra*, 25.
- Martínez, A. (2010). *Memorias de la Escuela Pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821*.
- Martínez, A. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. En: *Colombia 2012*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Palacio Mejía, L. y Nieto López, J. *Escritos sobre instrucción publicada en Antioquia Medellín*. Secretaria de Educación y Cultura, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pareja, R. (1984). *Historia de la radio en Colombia: 1929-1980*, Servicio colombiano de comunicación social, Bogotá,
- Pérez Silva, X. (1929). *La autobiografía en la literatura colombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia; CO-BoBLA.
- Presidencia de la Republica de Colombia 1991. Constitución Política de Colombia.

Secretaría de Educación y Cultura, Departamento de Antioquia, 1994. Escritos sobre instrucción pública en Antioquia.

Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol., XIII, N° 29-30, Bogotá, enero-septiembre.”

Zuluaga, O. y Martínez, A. (1996). Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos, En: *Escuela, Historia y poder*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Impacto de la Reforma educativa en la educación Primaria

Silvia Ramírez Parada⁶, Blanca Silva Martínez⁷ y Lilia María Rodríguez Michel⁸

Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF)
Benemérita Escuela Normal de Maestros (BENM)
Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

Introducción

En el año 2000 los alumnos mexicanos de educación básica, fueron sometidos por primera vez a la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) método de evaluación puesto en práctica por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y que evalúa el nivel de habilidades adquiridas por los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como lectura, ciencias y mate-

⁶ silviaramiparada@gmail.com

⁷ blanca111@hotmail.com

⁸ romililia@hotmail.com

máticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida.

Los resultados en 183 escuelas evaluadas mostraron que los alumnos no entienden lo que leen, así como los conceptos fundamentales de matemáticas y sus conocimientos en ciencias son muy limitados, estos mismos resultados se repitieron en 2003, 2006 y en 2012. Los estudiantes mexicanos, ocuparon el último lugar entre los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) y el lugar 53 de los 65 países evaluados, en lo referente a la competencia matemática. Esto indica que la mitad de los estudiantes en México se encuentra entre los niveles 0 y 1 que, según los parámetros de la OCDE, significa que no cuentan con las capacidades y habilidades elementales para acceder a estudios superiores.

En México, según estudio realizado por la *Asociación Mexicanos Primero* (Calderón, 2012), de 100 estudiantes ninguno alcanza un nivel avanzado en matemáticas, sin embargo, nuestro país tiene mayor proporción de gasto público en materia de educación, "este gasto sufre debido a multitud de acciones irregulares y omisiones arbitrarias, que pueden tipificarse como corrupción, despilfarro e ineficiencia pero que en su mayor parte no son eventuales y marginales" (Calderón, 2012). En lo referente a la lectura, en 2008, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) realizó el estudio *Hábitos de lectura* el cual otorgó a nuestro país el lugar 107 entre 108 países analizados, por lo que se observa, la escuela no motiva a leer.

La homogeneidad de los resultados obtenidos en la primera prueba evidenció que el problema no son los alumnos sino la forma en que se les enseña; todo parece indicar que los responsables son las autoridades educativas, los padres de familia y los maestros por lo cual resulta imprescindible ofrecer a la sociedad mexicana una educación de calidad que permita a los niños y niñas mexicanos alcanzar altos estándares de aprendizaje, sin distinción de género o condición social.

Cabe señalar que de acuerdo al Sistema Educativo Nacional 2012-2013 a la educación primaria asistieron 14.6 millones de niños equivalente a 56.2% de la educación básica y 40.8% de todo el Sistema Educativo Nacional, ubicándose como el nivel educativo de mayor dimensión y cobertura. En cuanto al nivel de escolaridad de los docentes, en el Distrito Federal sólo 380 docentes hombres y mujeres concluyeron un nivel de posgrado de un total de 32 606 (SEP, 2013) lo que indica el bajo nivel de profesionalización del personal de educación básica.

El 22 de enero de 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, estableció la prueba PLANEA, la cual sustituyó a la prueba ENLACE, misma que se aplicó para la totalidad de los alumnos de ese ciclo escolar para medir su desempeño y para proponer acciones de mejoría al concluir cada nivel de la educación obligatoria se van a elaborar las pruebas, que no solo midan los aspectos cognoscitivos sino también sociales, con base en los contenidos de los planes de estudio de educación básica y media superior.

Es urgente transformar la educación construyendo un modelo y un sistema educativo que genere oportunidades, que enfrente los desafíos del siglo XXI, por lo cual el Gobierno Federal el 26 de febrero de 2013 inició la Reforma al Artículo 3º Constitucional, estableciendo que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria y media superior, reformando

y adicionando a la Ley General de Educación la Ley General del Servicio Profesional Docente el 11 de septiembre de 2013, estableciendo los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio docente. Dicha Reforma Educativa plantea dos grandes objetivos:

- La calidad
- La equidad en la educación

Lo anterior para dar prioridad a las comunidades en condiciones de marginación y pobreza buscando disminuir las diferencias sociales en México (Artículo 13 transitorio de la Ley General de Educación).

Con la finalidad de conocer cuál es la realidad actual en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal y determinar si los actores principales en la impartición de la educación, comprenden el compromiso establecido en la Carta Magna, se aplicaron instrumentos de diagnóstico a los docentes, directores, supervisores y padres de familia de una muestra de escuelas de Educación Primaria, a través de un cuestionario con el propósito de conocer su opinión, conocimiento, aplicación y resultado hasta la fecha, considerando que es un proceso a largo plazo, sobre la Reforma Educativa.

Metodología

Objetivo general

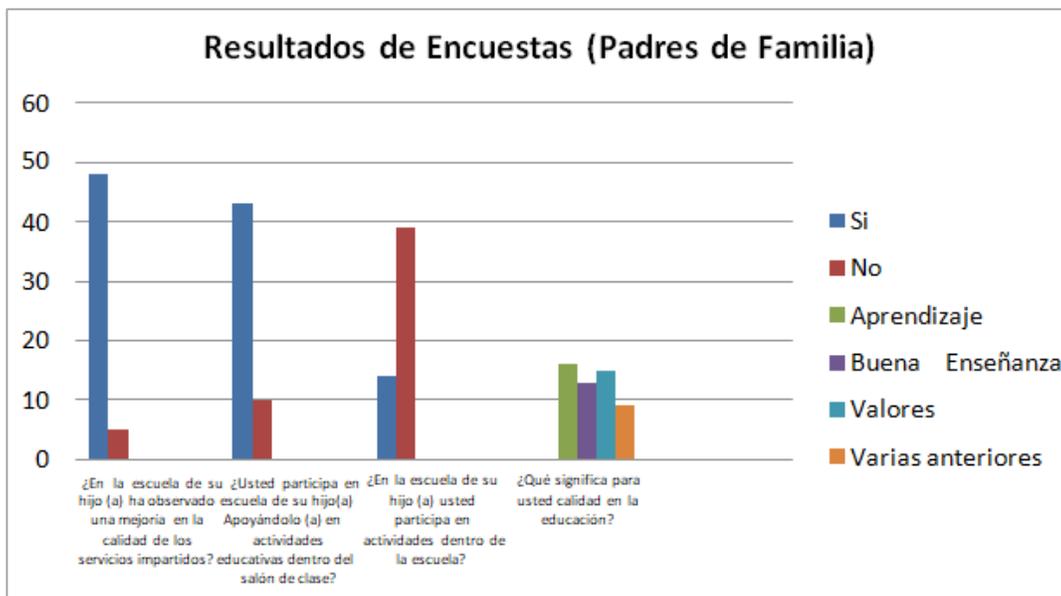
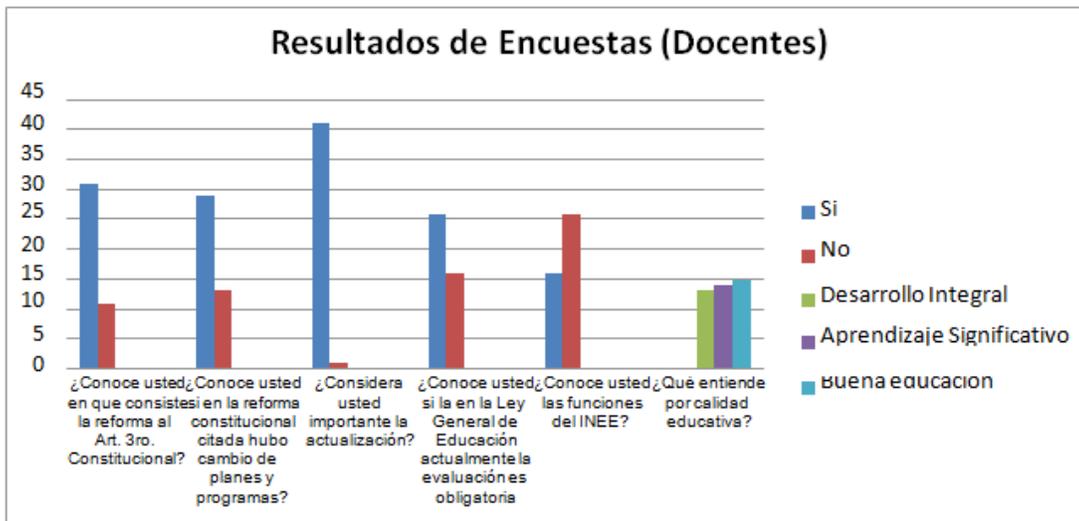
Conocer la difusión, operatividad y punto de vista de profesores, directores y padres de familia de las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal con relación a la Reforma Educativa.

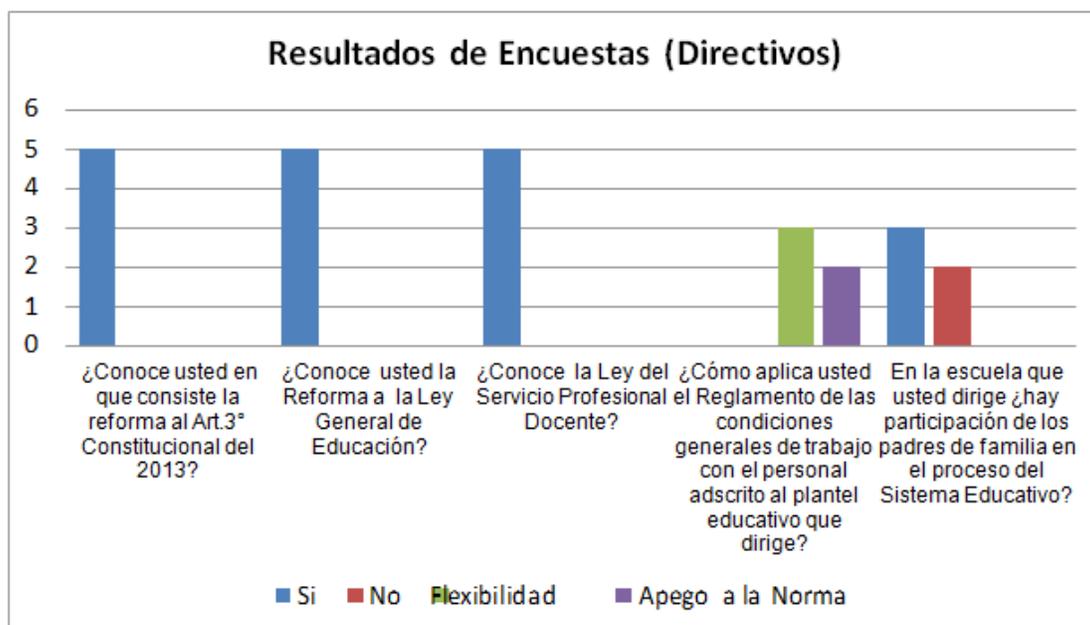
Objetivo particular

Investigar cómo se está aplicando la Reforma Educativa en las escuelas primarias en el Distrito Federal y si está impactando de forma positiva en la educación en aras de lograr un incremento en la calidad educativa.

El método de investigación es cualitativo el cual, de acuerdo a Hernández Sampieri (1999), hace uso de técnicas como la observación, el análisis del discurso, entrevistas y cuestionarios.

Debido a que los alumnos de la Licenciatura de Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) asisten a prácticas de observación y experimentación pedagógica a diferentes escuelas en el Distrito Federal, en diferentes contextos socioeconómicos, logramos obtener una muestra de 24 escuelas primarias, de las cuales se enviaron 100 cuestionarios, únicamente fue posible recolectar 42. Se aplicó un cuestionario a maestros de grupo, directivos y padres de familia, así como entrevistas, con la finalidad de investigar si conocen o desconocen la Ley General del Servicio Profesional Docente y su aplicación.





Conclusiones

Es necesario reflexionar que existen diversos factores que influyen para el rezago educativo actual, como son la pobreza, falta de equidad, falta de recursos en las escuelas, ignorancia en los padres de familia para ayudar a sus hijos por lo que sería injusto señalar que los bajos resultados educativos obedecen a un solo factor, señalando al docente como el único actor insuficiente en su desempeño profesional, ya que es necesario tomar en cuenta la diversidad de factores y actores educativos que se encuentran presentes, así como la responsabilidad del Estado para diseñar e implementar modelos de mejora continua en las escuelas de educación básica.

Considerando que es primordial que los alumnos reciban una educación que cumpla con los fines y principios establecidos en la Constitución Política Mexicana, el Estado determinó realizar la Reforma Educativa estableciendo como norma constitucional la calidad en la educación, publicando la Ley del Servicio Profesional Docente, en la cual se establece el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio docente, así como la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, disposiciones legales que permiten mejorar la educación, estimulando el desarrollo profesional docente mediante la actualización y evaluación ya que permitirá analizar e identificar fortalezas y debilidades en los docentes tendientes a mejorar la calidad educativa en México.

En éste orden de ideas, consideramos de especial relevancia investigar si los docentes de educación primaria conocen las leyes de referencia y su aplicación en el ámbito laboral a fin de conocer en forma vivencial la opinión y su aplicación en la escuela primaria y saber si realmente dichas reformas impulsan el mejoramiento de la calidad educativa; también fue relevante la participación voluntaria de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que observaron otro aspecto fundamental en el proceso educativo y en el que en el futuro inmediato ellos serán los responsables de mejorar la calidad educativa mediante la actualización continua y una evaluación justa y adecuada maximizando su desarrollo profesional.

Se realizaron cuestionarios con preguntas retóricas, así como interrogaciones de opinión abierta, por lo que con base en los resultados arrojados observamos que es parcial e impreciso el conocimiento que los docentes de educación primaria tienen de la Reforma educativa, ya que el 73% si conocen la Reforma Constitucional publicada en 2013 y 27% no la conoce, sin embargo, 62% si considera importante la actualización y 38% no, Es relevante señalar que 3.5% conocen qué es la calidad educativa y 96.5% no conoce el significado

de calidad educativa, aprendizaje significativo y desarrollo integral del educando, mientras que el 59% desconoce las funciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el 41% dice conocer sus funciones.

En el caso de los padres de familia, 92% han observado una mejoría en la calidad de los servicios educativos de sus hijos, sin embargo, 75% no participan en las actividades relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje, así como ausencia de participación en actividades relacionadas con la escuela; 20% conocen el significado de calidad en la educación, así mismo observan poca enseñanza significativa en sus hijos, tales como valores, buena enseñanza, cambio de actitudes positivas en sus hijos.

Con relación a los directivos, el 100% conocen los documentos normativos, sin embargo, para aplicarlos el 60% son flexibles y parciales incumpliendo con la obligación inherente a su función directiva. Por otra parte señalan que hay muy poca participación de los padres de familia en las actividades de la escuela y en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos, por lo que concluimos que es necesaria una capacitación general en todos los niveles, a fin de cumplir adecuadamente con lo establecido en la Reforma Educativa.

Por lo anteriormente señalado proponemos que:

- En las supervisiones escolares se impartan cursos para los directivos y docentes de la zona escolar, explicando las partes sustantivas de la Reforma Educativa.
- En el caso de los alumnos de las Escuelas Normales incluir en la malla curricular, una asignatura optativa de legislación educativa enseñando la Reforma Educativa y el marco normativo de la SEP.

- Para los padres de familia realizar talleres y asambleas donde participen conjuntamente con sus hijos sobre temas relevantes de educación de calidad, valores, educación integral, educación para la salud, entregándoles trípticos y folletos sencillos sobre los temas más relevantes.

Referencias

- Babbie, E. (2000). *Diseño de la investigación fundamento a la investigación*. Editorial Thomson Editores.
- Calderón, D. (2013). *El gasto como instrumento clave de política pública*. México: Mexicanos Primero, AC.
- Erikson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza* M.C.
- Espinoza, V. J. (2012). *Cómo hacer una tesis con ejemplos sencillos* (primer libro).
- González, B. (2012). *Propuestas para el país que necesitamos*. México: Aguilar.
- Murueta, M. E. (2011). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México: Amapsi; CESE.
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres, crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Rivera, M. E.; Arango, L. G.; Torres, C. K.; Salgado, García, F. L.; Caña, L. E. (2003). *Competencias para la investigación desarrollo de habilidades y conceptos*. México: Trillas.
- Rodríguez Gil y García (1999). *Métodos de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Sampieri, H. (1999). *Técnicas de la investigación social*. México: Limusa.
- Solana, F. (1997). *Historia de la Educación Pública en México*. México: Fondo de la Cultura Económica; SEP.
- Wuitrock (2000). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y la observación*.

Participación y trabajo colegiado en Consejo Técnico Escolar en el nivel de Educación Primaria

Wenceslao Sergio Jardón Hernández⁹, Luis Felipe Badillo Islas, Margarita Berenice Gutiérrez Hernández y Claudio Escobar Cruz

Unidad 095 UPN

Introducción

Uno de los graves problemas a nivel mundial y nacional sigue siendo el de la calidad educativa. Después de varias reformas que implican un importante gasto de tiempo y recursos económicos los avances siguen siendo magros.

El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) tiene como antecedente el Proyecto Escolar (PE) que fue definido como una estrategia de planeación institucional para transformar la educación básica y surge como un medio de apoyo al proyecto de investigación e

⁹ 49jardon@gmail.com

innovación titulado *La gestión en la escuela primaria*, que había venido desarrollando la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal desde 1997, en colaboración con las subsecretarías de educación de Baja California Sur, Colima, Guanajuato, Quintana Roo y San Luis Potosí (SEP, 1997).

Tal preocupación es incorporada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), signado por la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE, el 18 de mayo de 1992. En el ANMEB se establecen tres líneas estratégicas: a) la reorganización del sistema educativo, b) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y c) la revaloración social de la función magisterial.

Dentro de la línea estratégica referida a la reorganización del sistema educativo, se establecen las bases estructurales para el establecimiento del proyecto escolar (PE) como instrumento de planeación de la escuela. Tales bases comprenden la creación de consejos escolares, municipales y estatales, en los que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad, buscando con ello aumentar la participación de la comunidad en las labores cotidianas de la educación y en la reorganización de la escuela. Bajo este esquema el PE en México retoma la experiencia proveniente de Hispanoamérica, concretamente del Proyecto Educativo de Centro de España, que es definido como

...un instrumento con proyección de futuro, pensado y elaborado colectivamente por la comunidad escolar a partir del análisis de su propia realidad que actúa de modo coherente sobre la práctica docente, con la intención de mejorarla, dotando a los centros de la eficacia necesaria para alcanzar los objetivos pretendidos (Joaquín Gairín Sallán, 1992, p. 55).

De esta forma el PE es conceptualizado como un instrumento de planeación de la escuela para diseñar el proceso de cambio en el que intervienen todos los miembros de la comunidad escolar, combatiendo las causas de los problemas que cada escuela tiene para lograr adecuadamente sus objetivos educativos (Schmelkes, 1994).

Tal como está plasmado en sus orígenes, no se trata de un documento que elabora el directivo de la escuela para ser entregado a las autoridades educativas cumpliendo con ello con un requisito administrativo. Es más bien, en primera instancia, el resultado del trabajo conjunto de director y docentes de un centro escolar denominado Consejo Técnico Escolar y, en segunda instancia, de su discusión con la comunidad a la que sirve la escuela, entre los que se incluyen alumnos y padres de familia.

Bajo esta concepción, la planeación surge como el proceso de articulación y organización de la complejidad de la realidad bajo un sentido dinámico que orienta la necesaria reflexión sobre lo que se hace, reflejando tal reflexión en procesos de acción que respondan a la incertidumbre, trazando un puente de relación entre el pasado de la escuela, entre su presente y entre el futuro al que se quiere arribar, impactando distintos ámbitos y dimensiones de la realidad escolar con un PE permanente de constitución de lo que se ha de hacer. En los procesos de planeación, si bien se pueden reproducir esquemas ideológicos y de acción determinados, también se admite su valor para realizar la transformación y el cambio (Joaquín Gairín, 2001).

En el caso específico del nivel de educación primaria que es el objeto de la presente investigación se aborda el PE en su redefinición actual como "Plan Estratégico de Transformación Escolar" (PETE) el cual adquiere sus fundamentos en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, como línea de política a ser aplicada dentro del contexto de la educación básica; instrumento que si bien en el discurso puede estar enmarcado bajo un enfoque de planeación

estratégica, en sus procesos de aplicación se ve enfrentado a las lógicas de planeación de otros enfoques que la racionalidad del magisterio sustentan, como base de sus actos en el proceso de apropiación del nuevo discurso que tienen que ver con su historia formativa en el campo de la planeación.

Marco teórico-conceptual de la investigación

La planeación como anticipación del futuro articulada al PETE aparece estrechamente ligada a enfoques de planeación como el prospectivo, estratégico y participativo, enmarcados desde la perspectiva más promisorio en la corriente de innovación, caracterizando su quehacer en la escuela bajo una estructura flexible que conlleva en los distintos niveles y personas de la organización escolar, una manera de pensar y vivir el proceso de reflexión de la realidad, el desarrollo de los cursos de acción y la toma de decisiones dentro de una situación interactiva y dinámica; la planeación bajo ésta óptica no trata de tomar decisiones futuras, sino que analiza el futuro para fundamentar decisiones del presente.

Considerada así la planeación, se aleja de la concepción tradicional que le asigna una función meramente técnica, como algo opuesto a lo ideológico y comprometido, para enmarcar su quehacer en la educación, en un proyecto global de sociedad y dentro de un planteamiento político-pedagógico, que vaya más allá de la visión meramente instrumental de la función educativa.

La planeación educativa enmarcada en el PETE, en consecuencia, debe estar alimentada de actitudes críticas que permitan tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas, al mismo tiempo que permita facilitar la apertura del centro escolar a las nuevas realidades que la sociedad plantea. El proceso de ordenación de sus actuaciones debe tender hacia

la innovación y el cambio del sistema educativo, evitando caer en la utopía o en fundamentaciones falsas, considerando los medios disponibles y las necesidades que las actuaciones concretas exigen.

El cambio requiere planeación no sólo prospectiva-estratégica, sino de enfoque eminentemente participativo que permita la implicación en el proceso tanto de actores directos (docentes y directivos), como de usuarios del servicio (alumnos, padres de familia y comunidad), entendiendo a la participación como el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE. Este concepto de participación debe ser enmarcado bajo tres cuestiones fundamentales (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992):

- a) Una concepción de sociedad que construye hombres libres, con derecho a intervenir en los procesos en los cuales se toman decisiones que de un modo o de otro afectan sus vidas.
- b) La necesidad de contar con el compromiso de los actores para poder llevar adelante cualquier programa o proyecto institucional.
- c) La necesaria contribución a la construcción de un régimen democrático.

Por ello el PETE, visto como un instrumento de planeación de la escuela para diseñar el proceso de cambio en el que intervienen todos los miembros de la comunidad escolar, no implica la aplicación de una nueva técnica, sino más bien un cambio de cultura (es una forma de entender la vida). Conllevando con ello la necesidad de incorporar la formación de los actores como parte integrante del proceso de cambio, tanto en lo personal como en lo teórico- técnico.

El trabajar con un nuevo modelo o modelos de planeación, no es ajeno a la propia historia y experiencia en planeación del centro escolar por lo que no es un acto instantáneo de cambio, es un proceso que lleva tiempo y exige preparación y compromiso de los involucrados en el proceso. Por ello, el PETE es un instrumento que expresa la forma particular en que cada escuela se propone lograr el cambio hacia la calidad de la educación, anticipando la acción y comunicando los criterios y principios que orientarán esa acción, como cambio planeado que otorga un sentido de unidad a la labor profesional de los directivos y de cada maestro en su aula.

La base para diseñar el PETE es el diagnóstico de la situación de la escuela; en él se tendrán en cuenta tanto los condicionantes externos como los internos de la escuela primaria. De esta forma, se considerará tanto la base legal y normativa como, los indicadores socio-culturales-económicos del contexto inmediato y mediato, así como las condiciones internas de la escuela primaria: principales problemas relacionados con los resultados educativos que obtienen los alumnos del plantel, información sobre posibles factores que influyen en ellos que pueden estar relacionados con la situación organizativa y funcional de la escuela, el clima escolar, el estilo de planeación y gestión, el liderazgo, etc.

...los centros educativos tendrán que ir transformándose significativamente de manera gradual, lo que va a suponer mayor complejidad desde el punto de vista organizativo. El profesorado y, especialmente, el equipo directivo deberá buscar nuevas formas de planificación institucional (Barrigüete y Penna, 2011, p. 66).

En este sentido, el proceso de planeación no está tanto en su elaboración como documento, sino en el proceso de participación de los involucrados para su construcción, como proceso que los comprometa con el cumplimiento del proyecto establecido al sentirse actores responsables en la planeación de la calidad de la educación del plantel escolar del que forman parte activa.

Ahora bien, las formas de participación de los involucrados se pueden clasificar en cinco niveles de acuerdo con Frigerio y Poggi (1996):

- Nivel informativo: este nivel no implica ninguna acción ni influencia del individuo, sólo se limita a ser informado y capacitado para hablar de los acontecimientos que suceden en el plantel escolar.
- Nivel consultivo: en éste nivel se requiere que los individuos den su opinión respecto a la conveniencia o no de tomar cierta medida, por lo que pueden influir en las decisiones, pero no las determinan.
- Nivel decisorio: en el nivel decisorio los individuos participan como miembros plenos en los procesos de toma de decisiones.
- Nivel ejecutivo: implica que los individuos operen sobre la realidad mediante la concreción o ejecución de las decisiones previamente tomadas.
- Nivel evaluativo: este nivel implica participar a partir de evaluar y verificar lo realizado por otros y por sí mismos.

De estos cinco niveles de participación, es conveniente anotar que el nivel decisorio en las organizaciones tradicionales sólo es privativo para el cuerpo directivo, por lo que sólo él tiene acceso a este nivel de participación. Sin embargo, en la actualidad con la valorización de lo participativo, a partir de la recomendación hecha por los organismos internacionales y su aplicación directa en el PETE, se han ampliado los espacios compartidos de toma de decisiones para todos los involucrados con la finalidad de enriquecer la calidad en la educación. Hecho que cambia radicalmente la dinámica de la organización escolar en donde una dirección en equipo, preferentemente, puede ser compatible con procesos democráticos y toma de decisiones participativas que hagan del proceso de planeación y gestión prácticas que favorezcan un desarrollo organizativo a partir de acciones tendientes a la generación de dialogo y participación.

Precisa además, refiriéndose a las comunidades educativas democráticas, que éstas pugnan, en un contexto sociopolítico y pedagógico, la participación real de todos los agentes y sectores en el control y gestión de los centros (Barrigüete y Penna, 2011, p. 62).

Sin embargo, en nuestra realidad educativa el trabajo docente y en gran medida también el de gestión se han venido realizando en aislamiento. El mundo escolar, nos dice Guevara Niebla "...es un universo herméticamente clausurado, centrifugo, de auto consumo..." (2012, p. 15). Las posibilidades reales de una interacción orientada al análisis de la problemática común que se traduzca en acciones concretas de mejora son reducidas. Es necesario identificar las causas por las que se limita la discusión, los acuerdos, las acciones conjuntas y las nuevas formas de organización del quehacer educativo.

Por otra parte, tenemos un mínimo margen de maniobra derivado de la sobre reglamentación y el exceso de carga administrativa que convierte tanto a docentes como directivos en meros operarios de designios establecidos por otros agentes que muchas veces desconocen o están al margen de la realidad hacia la que se dirigen sus propuestas. La familia prácticamente permanece al margen de lo que acontece en el aula. Su participación se limita al desempeño de tareas relacionadas con el mantenimiento de la escuela o con la obtención de recursos adicionales.

A pesar del panorama que se describe es posible encontrar variaciones a la situación que en términos generales se presenta. El estudio por separado de sectores, zonas o escuelas nos permite analizar las causas y condiciones asociadas al éxito o fracaso de las políticas educativas. En este tenor se ubica el presente trabajo en el que se revisan los procesos de diagnóstico y las estrategias propuestas por cuatro escuelas primarias objeto de estudio, para enfrentar la problemática planteada. También se analizan los conceptos que poseen directivos y docentes en materia de planeación y evaluación. En un plano instrumental se hace un recuento de algunos aspectos considerados como relevantes para el diseño del PETE, el proceso de diseño de este instrumento de trabajo y la aplicación y evaluación del mismo. Para contrastar se presentan algunos resultados y evidencias de cada escuela asociadas a la transformación escolar.

Metodología

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los alcances y las limitaciones del trabajo colegiado en diferentes experiencias de escuelas primarias del Distrito Federal en materia de diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de su Plan Estratégico de Transformación Escolar, orientado a la mejora de la calidad educativa de su escuela?

¿Qué prácticas de participación y planeación desarrolladas por los profesores y la directora de la escuela primaria en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE, favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje que elevan la calidad educativa de su plantel escolar?

Objetivos de la investigación

1. Conocer los niveles de participación de los profesores y directivos de diferentes escuelas primarias en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE.
2. Analizar la relación entre los diferentes niveles de participación que tienen los docentes y la directivos de las escuelas y su impacto en la calidad educativa del plantel escolar a través del PETE.
3. Identificar y evaluar las prácticas de participación y planeación en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje del currículo en forma articulada y elevan la calidad educativa del plantel escolar.

Universo poblacional

El universo poblacional está formado por las escuelas primarias seleccionadas por sus resultados académicos y su interés por elevar su calidad educativa, lo cual resulta pertinente para el estudio. Su selección se realizó con base en el muestreo intencionado de casos (selección de participantes de interés para el estudio):

Escuela Primaria "Mi Patria es primero" de tiempo completo, ubicada en Avenida Faja de Oro s/n, Colonia Petrolera, 02480, Azcapotzalco, Distrito Federal, forma parte del Programa Escuelas de Calidad.

Escuela Primaria "Ignacio Mariscal" turno matutino de jornada regular, ubicada en el Agrupamiento F #101 de la Unidad Habitacional Narciso Bassols, Delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal, forma parte del Programa Escuelas de Calidad.

Escuela Primaria "Enrique de Olavarría y Ferrari" turno matutino de jornada ampliada, ubicada en Avenida Colonia Mixcoac, Distrito Federal, forma parte del Programa Escuelas de Calidad.

Escuela Primaria "Sixto Nieto Rojas" turno matutino de jornada regular, ubicada en Calle Norte 84 No. 4538 en la Colonia Nueva Tenochtitlan, Delegación Gustavo A. Madero, en el cuadrante que forman las Avenidas 101, Eduardo Molina, Río Consulado y el Gran Canal, forma parte del Programa Escuelas de Calidad.

Desarrollo metodológico de la investigación

Los métodos y técnicas aplicados en la presente investigación son de tipo cualitativo y cuantitativo para identificar diferentes experiencias de trabajo colegiado en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE, que mejoren la calidad educativa del plantel escolar. Por lo cual implica el abordaje de tres dimensiones:

Dimensión 1. Conocer los niveles de participación de los profesores y la directivos en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE.

Esta primera dimensión toma como base lo planteado por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996) sobre los niveles de participación y es abordada metodológicamente con:

- a) El análisis del PETE de las escuelas seleccionadas.
- b) La observación de juntas de Consejo Técnico Escolar de las escuelas seleccionadas que representan momentos dedicados al diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE.
- c) La aplicación de un cuestionario y la realización de entrevistas focalizadas a los profesores y directivos de los planteles escolares, tomando como base las actividades que en ese momento se realicen o comentarios relacionados con lo sucedido en alguna reunión de los momentos dedicados al diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE.

Dimensión 2. Análisis de la relación entre los diferentes niveles de participación que tienen los docentes y directivos de las escuelas y su impacto en la calidad educativa del plantel escolar a través del PETE.

Esta segunda dimensión toma como base los resultados de la primera dimensión referidos a los niveles de participación de los profesores y la directora de la escuela seleccionada y se relacionan con:

- a) los procesos de planeación docente;
- b) los resultados académicos de los alumnos tanto internos (boletas de calificaciones) como externos (ENLACE) y;
- c) la percepción que los padres de familia tienen sobre la calidad educativa del plantel escolar.

Dimensión 3. Identificar las prácticas de participación y planeación en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE, que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje del currículo en forma articulada y elevan la calidad educativa del plantel escolar.

Resultados y análisis de datos

Los resultados y el análisis de los datos se presentan a partir de las dos primeras dimensiones enunciadas en la metodología y la tercera dimensión se constituye en las conclusiones del reporte de investigación.

Dimensión 1. Conocer los niveles de participación de los profesores y la directivos en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE.

En cuanto al abordaje de la primera dimensión se presentan inicialmente los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario, para posteriormente cruzar sus resultados con los obtenidos en la entrevista focalizada, la observación de las juntas de Consejo Técnico y el análisis de los PETE.

a) El análisis del PETE de las escuelas seleccionadas.

Con respecto a los resultados de la aplicación del cuestionario con las directoras, en general se aprecia que las cuatro directoras consideran que el PETE es un instrumento de planeación de la escuela, abierto y flexible en el que interviene toda la comunidad. Piensan que su papel fue de coordinadoras y facilitadoras en la elaboración y ejecución del PETE. Afirman que tanto directivos como docentes participaron en su elaboración, donde el diagnóstico realizado por el colectivo fue la base para elaborarlo. Las opiniones de la comunidad escolar fueron el elemento principal para elaborarlo y los aspectos más importantes en la evaluación de la planeación de los docentes son el diagnóstico de grupo y la adecuación del proyecto escolar.

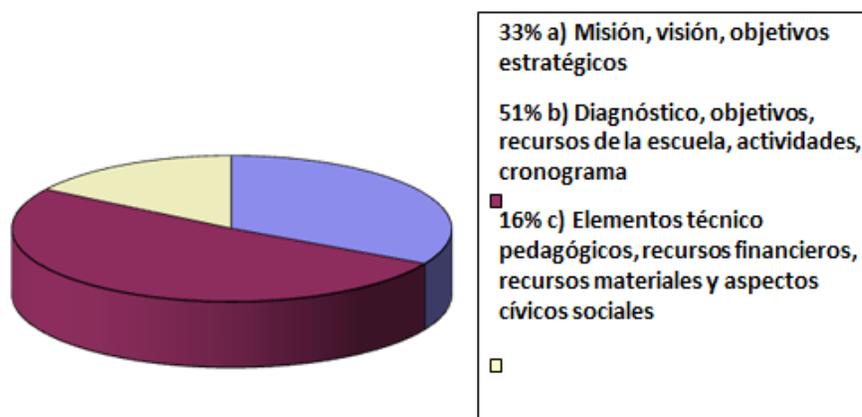
Todas las directoras coinciden al 100% en que el trabajo colegiado fue la forma en que se organizó el colectivo para el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE. Que el aspecto principal del que parte para su planeación fue el diagnóstico. Que los intereses y necesidades de los alumnos fueron los elementos que se consideraron como más importantes para el desarrollo de su planeación. Las directoras definen la estrategia como el plan general de acción y que el Consejo Técnico es el espacio para el análisis y discusión de aspectos técnico-pedagógicos.

Las diferencias entre el 50% de las directoras muestran que mientras dos opinan que sí recibieron asesoría por la dirección operativa, las otras considera que no, que sólo llegaron al llenado de formatos oficiales pero se presentaron errores para el uso de la página electrónica. Difieren también en su concepto de planeación. Tres piensan que es un proceso continuo y participativo vinculado a la calidad de la educación que optimiza recursos para lograr ser eficiente y eficaz; y la otra directora señala que es un proceso participativo donde plan y acción se conjugan para transformar la realidad.

b) La observación de juntas de Consejo Técnico Escolar de las escuelas seleccionadas, que representan momentos dedicados al diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE.

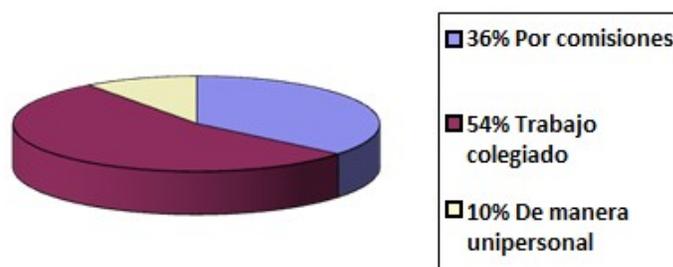
Con respecto a los resultados de la aplicación del cuestionario, la mayor parte de los docentes piensan que el PETE es un instrumento de planeación de la escuela, abierto y flexible, en el que interviene toda la comunidad escolar (94%), respuesta que es congruente con la marcada por las directoras; que se elaboró para mejorar el logro de los propósitos educativos de la escuela (82%). A su vez el 94% opinó que los participantes fueron tanto el director como los docentes.

La mitad de los profesores (51%) consideró que los elementos más relevantes para la conformación del PETE fueron el diagnóstico, objetivos, recursos de la escuela, actividades, cronograma. Más de la mitad de ellos (66%) coincidieron en que el diagnóstico realizado por el colectivo escolar fue la base para la elaboración del PETE. Resultados que empiezan a marcar una diferencia significativa con los datos reportados por las directoras, ya que en este aspecto ellas tienden al 100%.



Con relación a si recibieron asesorías, poco más de la mitad opina que no (60%). Quienes dijeron que sí la recibieron, mencionó (40%) que fue por parte de la dirección. Otro grupo de profesores señaló que recibieron las asesorías por parte de un programa externo al plantel. Datos que tienen congruencia con lo reportado por las directoras.

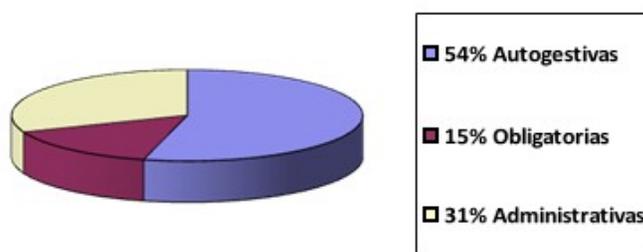
Los docentes afirmaron que la forma en que se trabajó en el diseño, desarrollo y evaluación del PETE, fue el trabajo colegiado (75%). Aunque la opinión se divide en cómo se organizó el colectivo para el diseño, desarrollo y evaluación. En ese tema poco más de la mitad de los profesores dijo que fue el trabajo colegiado (54%) y una tercera parte mencionó que fue por comisiones y/o equipos (36%). Resultados que contrastan significativamente con los reportados por las directoras que marcan el trabajo colegiado en un 100%, lo cual implica un manejo del discurso que se aleja de la percepción que tienen los docentes de su realidad vivida.



El grueso de los docentes (72%) contestó que el papel que asumieron las directoras en la elaboración y ejecución del PETE, fue de coordinar y facilitar, dato que contrasta en un 28% con el 100% marcado por las directoras. Casi todos (94%) opinaron que su participación en el diseño, desarrollo y evaluación del PETE fue comprometida.

Respecto a la cantidad de reuniones que se realizaron para elaborar el PETE, aunque la mayoría de ellos (72%) respondió que fueron las requeridas por el proyecto, una quinta parte (21%) pensó que las estableció la directora.

Se notó cierta discrepancia cuando poco más de la mitad de los profesores (54%) respondieron que las reuniones para elaborar el PETE fueron de tipo autogestivas; pero una tercera parte (31%) respondió que fueron de tipo administrativas y 15% obligatorias. Siendo importante el anotar que entre quienes marcan lo obligatorio y lo administrativo en las reuniones se encuentran quienes difieren en el papel asumido por las directoras como coordinadoras y facilitadoras.



Sobre el resultado esperado del PETE, casi todos los maestros (94%) expresaron que es la mejora continua. Resulta interesante saber que poco más de la mitad de ellos (67%) coinciden también en que las actividades que realizan en el salón de clases se vinculan de forma congruente con el PETE. Se observa además que la mayoría (88%) opinó que es el colectivo escolar quien conoce este documento.

En su concepto de planeación hay cierta coincidencia, pues la gran mayoría (88%) la definieron como un proceso continuo y participativo vinculado a la calidad de la educación, que optimiza recursos para lograr ser eficiente y eficaz, mostrando congruencia con los resultados obtenidos con las directoras. Pero todos (100%) reportaron que los intereses y necesidades de los alumnos, fueron el elemento más importante para el desarrollo de su planeación, lo cual es congruente con el discurso de los documentos oficiales tanto en docentes como en directoras.

Lo anterior nos muestra que tanto docentes como directivos se encuentran inmersos en nuevos procesos de participación y conceptualización que son la base para un cambio instituyente en su quehacer de planeación institucional, aunque aún persiste en la racionalidad de docentes y directivos los enfoques de planeación tanto administrativos como normativos que limitan los procesos de participación a un nivel consultivo.

Esto también nos muestra que para la mayoría de los directivos y docentes el conocimiento sobre lo que es PETE proviene del discurso oficial, sustentado este conocimiento por las dinámica que bajan la información a las bases magisteriales por los conductos verticales de autoridades inmediatas superiores, que lo multiplican como una norma establecida que hay que seguir de acuerdo con el esquema organizacional que responde al enfoque de planeación normativo y administrativo.

c) La aplicación de un cuestionario y la realización de entrevistas focalizadas a los profesores y directivos de los planteles escolares, tomando como base las actividades que en ese momento se realicen o comentarios relacionados con lo sucedido en alguna reunión de los momentos dedicados al diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE.

Con respecto a los resultados de la entrevista focalizada, asociada a la observación de juntas de Consejo Técnico y el análisis del PETE, esta se aplicó en un segundo momento como instrumento cualitativo que permitiera cruzar sus resultados con los obtenidos con la aplicación del cuestionario. El guión de la entrevista focalizada tomó como líneas de análisis:

- Perfil formativo en cuanto a gestión, planeación y evaluación.
- Conocimiento del PETE y proceso de elaboración.
- El PETE de su escuela y su relación con la calidad del aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a la primera línea de análisis, las directoras mostraron que su cargo y su perfil corresponden con sus respuestas dadas en la aplicación de la entrevista, reforzando con esto en la mayoría de los casos la articulación entre su formación académica, su experiencia profesional y su conocimiento del enfoque que sustenta al PETE (planeación estratégica), lo cual les brinda la autoridad académica legítima en su puesto como líder pedagógico ante su equipo de trabajo y les permite con ello arribar a la segunda línea de análisis como coordinadoras y facilitadoras en el proceso de diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE.

Sin embargo, cuando se cruzan los resultados de las directoras con los datos de los docentes, sólo una directora muestra una posición consolidada en cuanto a su autoridad académica legítima, pues en las otras tres escuelas se encuentra que sus respuestas se aproximan más al

deber ser, ya que muestran en tres de los cuatro casos, una diferencia en la práctica cotidiana en la construcción del PETE. Pues si bien resaltan el trabajo colegiado en sus discursos, en dos de ellas se reconoce que el PETE en realidad lo hacen algunas comisiones conformadas por dos o tres docentes, quienes se constituyen como los responsables, dato que se corrobora con los resultados de la entrevista a los docentes que contestaron que su involucramiento se da a través de equipos de trabajo.

A estos datos se suma un tercer caso en el que la directora dice tener dos versiones del PETE, una que responde a la versión que entrega para el requerimiento administrativo y de recursos económicos y otro el que se hace en la escuela. Esto se refleja en la respuesta de los docentes de esa escuela, quienes desconocen el documento final del PETE y los avances logrados, además de mostrar el dominio del enfoque administrativo y normativo en el quehacer cotidiano de la escuela.

En su papel como coordinadoras y facilitadoras en la elaboración del PETE, como parte de la segunda línea de análisis, dicen permitir la participación y discusión del equipo docente para llevar a cabo la toma de decisiones en colegiado. Aunque en el caso de la directora que dice tener dos versiones del PETE, ella indica que deposita el liderazgo pedagógico en una profesora de 6° grado, e indica que la autoridad de la directora se da más por su capacidad de escuchar y realizar las acciones administrativas que requiere el plantel.

En relación a la tercera línea de análisis, el PETE de su escuela y su relación con la calidad del aprendizaje de los alumnos, las directoras enfatizan la búsqueda del equilibrio en la implementación de objetivos, acciones y estrategias entre las diferentes asignaturas. Aunque en el caso de la directora que deposita el liderazgo pedagógico en la profesora de 6° grado, ella hace énfasis en matemáticas y español. Además menciona que en la prueba ENLACE, mientras

en un año alcanzan puntuaciones favorables en una asignatura decrecen en la otra, por lo que en la siguiente evaluación se invierten las puntuaciones. Manifiesta que la decisión de Zona de Supervisión de focalizar este ciclo escolar en el diseño de reactivos en matemáticas, desvió lo que el PETE del plantel pretendía reforzar respecto a las competencias de comunicación y lenguaje asociadas a la materia de Español.

En contraste con lo anterior, la directora que coincide con los resultados presentados por sus docentes articulados a un trabajo colegiado, indica que el diseño de reactivos de matemáticas que ocupó la atención del trabajo de las juntas de Consejo Técnico, no impidió el que se continuara con el eje de valores del PETE de su escuela, el cual se sigue trabajando en las diferentes actividades desarrolladas en el plantel escolar y en las propias dinámicas al interior de las juntas de Consejo Técnico.

El hecho anterior se corroboró con la observación llevada a cabo en las juntas de Consejo Técnico, en donde tanto la directora de esta escuela como los docentes manifestaron en sus participaciones, interacciones de colegialidad y respeto hacia las participaciones de las profesoras de otras escuelas que se integraron en el trabajo de elaboración de reactivos de matemáticas, lo cual responde con sus actividades diseñadas en su PETE. En el mismo sentido la directora muestra diferentes ejemplos que manifiestan como los valores que son el eje central del PETE de su escuela, se constituyen en eje articulador de los procesos académicos que se viven en la escuela permeando la vida académica en las aulas, los festivales y la vida cotidiana del plantel.

En cuanto los profesores entrevistados de este plantel escolar, la mayoría de los casos mostró un manejo conceptual congruente con las respuestas dadas en la aplicación del cuestionario, y en los casos en que el manejo conceptual no tenía ese rigor (profesores que cuentan sólo con la formación normalista), sus ejemplos sobre la vida cotidiana de la escuela muestran evi-

dencias del desarrollo de los conceptos de gestión estratégica, planeación estratégica y evaluación dentro del enfoque estratégico. En lo referido a su conocimiento del PETE y su proceso de elaboración, la mayoría muestra un proceso de participación colectiva con comentarios como “todos en común participamos en acuerdos, dando nuestros comentarios personales de cómo nos va en cada grupo, los comentamos para poder llegar a algo y poderlo aterrizar...” “nos ponemos metas para poderlas cumplir aunque nos cueste trabajo llegarlas a realizar”, hechos que se hacen manifiestos tanto en las juntas de Consejo Técnico como en sus expresiones referidas a la vida académica cotidiana del plantel escolar.

Con respecto a la tercera línea de análisis, los profesores de este plantel manifiestan que integran el PETE en sus planeaciones, y que estos han tenido un impacto positivo en relación con la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, pues les ha permitido lograr que exista un apoyo entre los alumnos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, promoviendo la disminución de actitudes individualista y agresivas que afectan el aprovechamiento. Manifiestan que muchos de estos cambios se logran con el ejemplo, ya que ven que existe colaboración entre la planta docente, lo cual tiende a ser un modelo para ellos, pues no se puede pregonar con palabras que se contradicen con los actos manifiestos en las conductas de los adultos.

Por los resultados de la entrevista focalizada se puede observar que en su mayoría la realidad de los planteles escolares estudiados, tienden a prácticas de planeación con un modelo organizacional basado en la integración vertical jerárquica y la gestión funcional. Solo en el caso de una escuela se encontró una estructura que está dando paso a procesos más horizontales, que tienden hacia redes de organización del equipo docente que promueven el trabajo colegiado y participativo, relacionado con el nivel de participación decisorio, ejecutivo y evaluativo, integrando al personal docente en los diferentes niveles de gestión.

Lo anterior nos muestra aún la presencia de una cultura del aislamiento y el verticalismo, que a la hora de presentar los informes del desarrollo del PETE tienden hacia la cultura de la simulación, o bien de redefinición del concepto de colegialidad por trabajo grupal y de participación bajo los niveles informativo, consultivo y en el mejor de los casos decisorio.

Por ello podemos derivar que si bien el PETE se asume en la retórica de las políticas gubernamentales como el instrumento de transformación de la escuela, al contrastar los enfoques de planeación educativa que le dan sustento conceptual al mismo, se encuentra la presencia de diferentes enfoques de planeación educativa en las prácticas de planeación desarrolladas por profesores y directivos tanto como en el discurso que la sustenta y en la estructura organizacional que es su contexto, donde los enfoques normativo y administrativo adquieren mayor importancia.

La presencia de los diferentes enfoques de planeación se hace manifiesta como en una realidad en crisis del modelo de organización tradicional basado en la integración vertical jerárquica y la gestión funcional, y que parece dar paso a procesos más horizontales que tienden hacia redes de organizaciones que promueven el trabajo en equipo y buscan la actualización y la participación en la toma de decisiones del personal en los diferentes niveles de gestión, como política primordial de las organizaciones contemporáneas.

Este proceso promueve, en el contexto nacional mexicano, por un lado que el gobierno tome en cuenta las recomendaciones hechas por los organismos internacionales, para el ajuste de sus líneas de política educativa, respondiendo con ello a las corrientes de política internacional. Sin embargo, por otro lado el aparato normativo acentúa el federalismo como nuevo

medio de gestión y control del servicio educativo, con las consecuentes reinterpretaciones que las diversas autoridades y actores de la estructura organizativa de la SEP llevan a cabo, a partir de su historia y cultura organizacional instituida.

Por ello los resultados muestran que si bien tanto docentes como directivos parecen haberse apropiado de los elementos teóricos del discurso de proyecto escolar y de los propósitos de la retórica gubernamental, al sostener que son participativos y propositivos; en sus prácticas de planeación mantienen una concepción y posición tradicional de enfoque normativo y administrativo jerárquico en la aplicación del PETE.

Este tipo de prácticas tradicionales tienen una fuerte presencia en los planteles de educación primaria como muestran las respuestas de los docentes, donde el peso de la acción cotidiana de los directores se ubica más fuertemente en el de organizar y dirigir las actividades del plantel escolar, ubicándolo como el responsable del diseño, desarrollo seguimiento y evaluación del PETE en su papel de director y no como miembro del colectivo escolar.

Por ello, el enfoque de planeación administrativa vertical prevalece, disminuyendo las posibilidades de que el PETE se convierta en un instrumento efectivo de planeación institucional participativo en la medida en que los docentes lo siguen considerando norma instituida.

Esta condición organizacional propicia en los docentes el desarrollo de prácticas que caen en la cultura de la simulación, haciendo que los procesos de planeación manifiesten confusiones teóricas, metodológicas y técnicas respecto a su ejercicio como instrumento de planeación institucional. Confusiones que provocan una desarticulación entre la planeación institucional del plantel escolar y las planeaciones de aula, al abordar el problema educativo desde una concepción de gestión administrativa y no como un proceso de gestión pedagógica.

Dimensión 2. Análisis de la relación entre los diferentes niveles de participación que tienen los docentes y directivos de las escuelas, y su impacto en la calidad educativa del plantel escolar a través del PETE.

- a) los procesos de planeación docente;
- b) los resultados académicos de los alumnos tanto internos (boletas de calificaciones) como externos (ENLACE)

En esta dimensión se aprecia una búsqueda de las directoras por mejorar las calificaciones y su vínculo con los resultados de la prueba ENLACE que en general colocan a las escuelas en un nivel elemental. Esto tiene impacto en los procesos de planeación docente debido a su énfasis en esta medición que ha cobrado primacía en el sistema educativo. Lo cual se corrobora con las observaciones en juntas de Consejo Técnico que hasta el momento mantienen su propósito sobre el diseño, implementación y medición de reactivos de matemáticas, hecho que se hizo presente en las cuatro escuelas estudiadas como encomienda de las autoridades superiores durante las juntas de Consejo Técnico. Por lo anterior la labor de los docentes y las directoras se enfocaron hacia esa actividad, manifestando un ambiente de colaboración al conformar reactivos que promoverán un aprendizaje comprensivo y no memorístico, partiendo de su propia participación en el diseño de los reactivos. Sin embargo, este trabajo no se ha traducido hasta la fecha en la mejora del rendimiento académico de los alumnos.

Es importante anotar que la escuela que tiene el trabajo colegiado más desarrollado, reporta que antes de ser escuela de tiempo completo las calificaciones de los alumnos eran más altas dado que las madres de los niños tenían el tiempo para apoyar el desarrollo de las tareas de sus hijo, situación que ya no es la misma, pues el tiempo completo se dirige a madres que tra-

bajan y justifican con ello la necesidad de que sus hijos permanezcan mayor tiempo en la escuela, lo cual repercute en que la población infantil se enfrenta a la falta de apoyo en este aspecto; hecho que muestra la importancia del apoyo de la familia en el proceso educativo del alumno.

En la vida cotidiana de la escuela que en los datos anteriores reportó el tener dos PETE, se han incrementado los casos de alumnos que acosan a otros. Ello ha requerido el ejercicio de una serie de reuniones colegiadas entre docentes, padres de familia y personal de USAER para establecer estrategias y acciones dentro del Marco para la Convivencia. Situación que en la escuela que tiene como eje temático de su PETE los valores, la presencia de este tipo de conductas casi no se presentan ya que se trabaja de forma articulada por todo el personal de la escuela.

c) la percepción que los padres de familia tienen sobre la calidad educativa del plantel escolar.

En cuanto a los resultados sobre la percepción que tienen los padres de familia sobre la calidad educativa del plantel escolar, tomando como base la entrevista focalizada desarrollada con padres de familia de los diferentes grupos y grados escolares, se trabajó bajo las tres líneas de análisis siguientes:

- Motivos para tener inscrito a su hijo en la escuela y su percepción académica de la misma.
- Procesos de participación y conocimiento del PETE.
- Evaluación, rendición de cuentas y PETE.

Con respecto a la primera línea de análisis los comentarios de los padres entrevistados van desde una elección por cercanía para el caso de la escuela que presenta casos de acoso, hasta un consenso total sobre una imagen de alta calidad académica en el caso del plantel con servicio de tiempo completo, plantel escolar que tiene fama de excelente escuela dentro de la comunidad circunvecina, que compite año con año en el proceso de inscripción de sus hijos para que sean aceptados como alumnos.

En cuanto a la segunda línea de análisis referida al proceso de participación y conocimiento del PETE, se encontró que en general los padres no conocen que es el PETE ni el proceso de rendición sobre la evaluación del mismo, sin embargo, en el caso de la escuela que manifiesta un trabajo colegiado y procesos participativos de sus docentes en niveles decisorio, ejecutivo y evaluativo, los padres si bien no identifican el PETE como el instrumento de planeación de la escuela, si manifiestan el asistir a reuniones de Consejo Técnico en las que ven un ambiente de participación y colaboración entre todos los docentes de la escuela y un trato con mucha apertura por parte de la directora. En todas las escuelas los padres reportan procesos de participación en actividades de mejora de la escuela (aseo, pintura, apoyo diverso, etc.).

En cuanto a la tercera línea de análisis, sólo en una escuela se manifiestan varios casos de padres que reportan el haber estado presentes en las juntas de Consejo Técnico, lo cual se corroboró en las observaciones llevadas a cabo, demostrando haber vivenciado actividades sobre el trabajo desarrollado por la escuela, donde observaron una participación abierta de todos los docentes y gran apertura por parte de la directora, lo cual les da mucha confianza en el trabajo de la escuela y refuerza su imagen positiva sobre la calidad académica de la planta docente y de la directora del plantel escolar.

Lo anterior, muestra al menos en una escuela que si bien no hay una identificación conceptual de lo que es la evaluación y la rendición de cuentas, si existe una identificación de acciones que hacen patente la existencia de estos conceptos como hechos reales que parten de acciones de la comunidad académica. Sin embargo, los resultados generales de la investigación permiten evidenciar el cómo docentes y directivos consideran a la participación de los padres de familia sólo en el nivel informativo, lo cual no implica acción ni influencia de ellos, limitando su nivel de participación a ser informados acerca de los acontecimientos que suceden en el plantel escolar. Se convierten en el mejor de los casos en espectadores de la difusión realizada sobre el PETE desde su diseño hasta su evaluación.

Estos resultados manifiestan que la relación entre la escuela y los padres de familia no logran el establecimiento de una participación más activa, que permita a los padres de familia y a la comunidad interesada en las problemáticas de la educación, el sentirse corresponsables de la toma de decisiones y de sus efectos en la escuela. Un cambio a esta condición es difícil de lograr, pues implica no sólo un cambio de actitud en estos actores sociales involucrados, sino ante todo, un proceso de reeducación en torno a la importancia que su participación tiene para potenciar los fines de la educación.

Conclusión

Dimensión 3. Identificar las prácticas de participación y planeación en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del PETE, que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje del currículo en forma articulada y elevan la calidad educativa del plantel escolar.

En esta dimensión se integran los elementos sustanciales que pueden apoyar la labor de otras escuelas, en la identificación de acciones que promuevan el desarrollo de prácticas de participación y planeación que favorezcan la calidad educativa del plantel escolar, como estrategias metodológicas de gestión directiva que impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los datos indican que el PETE es percibido como un instrumento de cambio, pero en la mayor parte de los casos con indicios asociados con lo administrativo o como un trámite burocrático. Esta visión de los profesores (que también *praxis*) se refleja en su conceptualización y también en la utilidad que le dan, enfocada a la mejora de su escuela como mirada interna y centrada en la cotidianidad escolar.

Esta flexibilidad con que aprecian el PETE no permite afirmar que es producto únicamente de la gestión de la dirección. Podría obedecer también a la autogestión de los docentes. No obstante, en esta acción de mirar al interior de su organización escolar se deja fuera a los padres de familia como actores para la elaboración del PETE.

Pero ¿hay una visión y ejercicio ideal en el uso y construcción del PETE? La respuesta de los docentes confirma la visión abierta y flexible que tienen sobre este instrumento. Es una acción que se aproxima a los procedimientos surgidos desde la norma, donde destaca el diagnóstico como elemento central para su elaboración. Cabe aclarar que esta aproximación normativa no equivale a una práctica burocrática necesariamente ya que el PETE se puede ver en algunos casos como un recurso que ha sido útil para la escuela en la construcción de su autonomía.

Dicha autonomía es evidente cuando más de la mitad de los docentes dijo no haber recibido asesoría, incluso quienes refieren falta de seguimiento y evaluación del mismo. La pregunta es ¿de dónde viene la capacidad para elaborar este documento? Una posible respuesta recae en la autogestión y la resignificación de la norma a favor de la escuela.

Otra posibilidad es la experiencia docente y el compromiso que tienen como actores del cambio social y pedagógico. Esta experiencia puede provenir, como lo confirman quienes dijeron haber recibido asesoría, por parte de la Dirección y de actores externos que inciden en la escuela, o de la propia formación que muchos docentes están llevando a cabo.

Lo anterior deviene en una posible participación que tienda hacia una dinámica colegiada como principal forma de organización escolar, redefinida en muchos casos bajo enfoques en transición que van de lo administrativo a lo tendiente del discurso estratégico. Pues si bien esto se ha derivado hacia el trabajo en equipo, también se puede decir que se encuentran visos de acciones democráticas del quehacer educativo con mezclas de ejercicio normativo.

Habría que indagar más profundamente hasta dónde la autogestión y la autonomía docente se ven favorecidas por ese papel del director que en lugar de imponer, actuar de manera autoritaria y de establecer una comunicación vertical, se asume realmente como un coordinador y facilitador de la toma de decisiones y la participación. Este estilo de liderazgo del director además de promover la participación, motiva al compromiso.

Hasta el momento, los rasgos organizacionales y de participación docente siguen ratificando que su compromiso conduce la elaboración del PETE, con todo y su lado burocrático, con base en el propio proceso que demanda cada escuela, pues se encontraron casos en que el número de sesiones que requirieron para su elaboración fue determinada por el colegiado, más allá incluso en algunos casos de lo que estableció el director y del calendario oficial.

Este panorama confirma que el profesor tiene poder para decidir con base en la flexibilidad y un liderazgo del director, digamos tendiente a lo democrático. La autogestión es un eje alrededor del que se articulan diversas acciones docentes dentro de la vida organizacional de su escuela.

De esta manera son los docentes en su práctica educativa los que se han apropiado del PETE como un instrumento que facilita la mejora escolar. El compromiso y la autogestión que manifiestan les ha facilitado concretar el PETE en el salón de clases e impactar en el aprendizaje de los alumnos, convirtiéndolo en un elemento y una acción contextualizada y situada.

Cuando sucede esto en el ámbito escolar, se abre la posibilidad de hablar sobre la calidad educativa. Recordemos que los cuatro planteles son Escuelas de Calidad. No extraña por lo tanto que el colectivo en sus diferencias particulares sea el principal actor que tiene conocimiento sobre el PETE, ya sea conceptual o prácticamente o bien de ambas formas en el mejor de los casos.

Al definir la planeación, los directores engloban tanto en lo descriptivo como en la práctica, el quehacer educativo de los profesores. Su conceptualización tiende en la mayor parte de los casos el rebasar el “deber ser” y reflejan su aproximación al verdadero “ser” educativo. Al final

de cuentas el detonante social de la autogestión, el trabajo colegiado y la participación docente, con todo y su matiz de acto administrativo, son los intereses y necesidades de los alumnos.

Por lo anterior se recomienda la revisión y reformulación de políticas para la educación básica que a la fecha se encuentran desarticuladas y cargadas de elementos de carácter administrativo más orientados al control que al fortalecimiento de procesos y productos relacionados con la calidad de la educación

Pues una de las principales limitantes reconocidas por los actores en el proceso de implementación del PETE son los tiempos disponibles. Las cargas ordinarias y extraordinarias de trabajo que restan a este tipo de recurso el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Sin embargo, a pesar de que se dispone de pocos elementos vinculados a un proceso de transformación escolar es posible señalar algunas evidencias que nos pueden dar cuenta de la percepción de los cambios, como es la valoración que predomina entre los padres de familia sobre la imagen, la atención, la comunicación de la escuela como buena; siendo pocos quienes le asignan el calificativo de excelente o mala.

En la mayor parte de la reuniones de Consejo Técnico celebradas hasta la fecha se tocan de manera tangencial las estrategias, objetivos y propósitos plasmados en el PETE, pues una gran parte del tiempo estuvo dedicado al diseño de ejercicios y pruebas de matemáticas como recurso para la mejorar en el desempeño de las pruebas de enlace, lo cual viene a ser un arma de dos filos, que impacta en la búsqueda de una calidad vista desde la política educativa que responde al exterior y desde la posibilidad de reconstrucción de un procesos de evaluación que se construya al interior de la escuela.

En donde se observan avances, y también retrocesos, es en los resultados de la aplicación de la prueba ENLACE que, en virtud de lo señalado, de ninguna manera podrían asociarse de manera directa al diseño y la implementación del PETE. La respuesta se tendría que buscar en las estrategias y el compromiso asumido de manera individual por cada docente ya que esto constituye una respuesta más satisfactoria a las discontinuidades encontradas por grado.

Otros factores sin un vínculo directo con el PETE diseñado que han impactado en la calidad educativa de los planteles estudiados, pudieran ser los avances en la actualización de los docentes, los estímulos económicos, la asignación de grupos en función del perfil del docente y el acompañamiento tanto de directivos como de docentes.

De manera más directa con el PETE tendríamos la construcción de liderazgos más participativos y el fortalecimiento de un trabajo colegiado centrado en cuestiones técnico-pedagógicas. Lo anterior pone en el centro de esta compleja y ardua tarea al papel que juega el director como líder y gestor pedagógico en el entramado tanto conceptual como metodológico en el campo organizacional del equipo docente, que si bien dado el discurso manejado desde los inicios del proyecto escolar le dan un papel activo y propositivo al docente, este papel se ve rebasado en la mayor parte de los escenarios escolares por una dinámica centrada en lo administrativo, dado el peso que los mandos medios y altos le dan a las actividades emergentes que surgen como acciones no articuladas al PETE, sino paralelas dominantes.

Sin embargo, si ponemos atención al papel jugado por el directivo de la escuela como coordinador general del proceso académico que se da al interior del plantel escolar, se encuentran los siguientes comentarios que emergen del sentir de los docentes que los hacen comprometerse con el trabajo pedagógico de su plantel escolar:

- La existencia de *muchísima* comunicación que les permite compartir experiencias entre todos los actores (docentes y directivo) del plantel escolar, generando la riqueza en el diálogo entre todos los integrantes del plantel escolar, en un ambiente de disposición personal y de armonía.
- El sentirse acompañado, al poder plantear todas sus dudas y obtener respuestas a ellas ya sea de parte de la directora, o bien, el tener la sugerencia de parte de ella para que le pida apoyo a otra compañera del plantel escolar que sabe mucho al respecto del tema.
- El sentir la confianza de aportar o solicitar apoyo, y ser escuchada y asesorada por la autoridad y los compañeros de la escuela con total apertura, además de ver que la aportación se integra a las acciones institucionales, enriqueciendo y siendo enriquecida por el resto de los compañeros.
- El sentir la motivación de la directora por la labor desarrollada que tienda a la unión de los compañeros, que desemboca en el mutuo apoyo en función de las habilidades individuales, que potencian el hacer colectivo.
- La continuidad en las estrategias planteadas sin imposición, sino con aportaciones abiertas al diálogo.
- La convivencia y el respeto al trabajo en donde los docentes son vistos como seres humanos lo cual reafirma la confianza y el compromiso.

Comentarios claves que nos indican que si bien el PETE, se constituye como un instrumento que promueve procesos y conceptos que pueden enriquecer un trabajo más participativo y tendiente a un enfoque de planeación y gestión estratégica, es necesario fortalecer los procesos formativos de los directores en congruencia con un liderazgo acorde con una gestión articulada a la concepción teórica que alimenta al PETE, y por otra parte, tomar en cuenta que los procesos de requisición de tareas por parte de las autoridades superiores no tiendan a darle peso mayor a lo administrativo que a lo académico asociado a este instrumento de transformación, pues el manejo de tiempos y la solicitud de planes emergentes lo dejan al margen de su identidad sustantiva.

En esta realidad, el proceso de participación y los procesos organizacionales al interior del plantel escolar adquieren una importancia fundamental, como detonantes de la dirección que tome el cambio en el proceso de planeación educativa y por ende, la potencial solución de los problemas pedagógicos diagnosticados por los involucrados en el PETE, tendientes a mejorar la calidad de su escuela.

Por ello, el análisis de una problemática como son las prácticas de planeación educativa en el nivel de educación primaria, conduce al análisis de la cultura de los actores inmersos en la misma, cultura que representa la historia acumulada de la sociedad, en la cual conviven concepciones decadentes, dominantes y emergentes, en el quehacer cotidiano de los procesos de planeación.

Bajo esta idea, se derivan de la investigación algunas líneas de continuidad en nuestro quehacer investigativo que nos parecen relevantes:

1. Investigar alternativas basadas en el respeto al trabajo colaborativo de todos los involucrados y en ambientes de democracia y consenso, que rompan con la cultura del aislamiento que se vive no sólo en la educación primaria, sino en el sistema educativo nacional.
2. Teniendo como base el aprendizaje colaborativo o de enseñanza a través de pares, investigar la posibilidad de autogestión en los planteles escolares a partir de la creación de proyectos de vida institucional que emerjan de las necesidades reales de cada escuela.
3. La relación entre el impulso a proyectos de formación planteados por los propios docentes y la generación de procesos de autoformación al interior del plantel escolar.
4. El reconocimiento a la evaluación que se de en el propio plantel escolar, a partir de criterios cuantitativos y cualitativos creados en colegiado, y su impacto en la generación de una cultura de evaluación.
5. La búsqueda de procesos formativos en liderazgo para todos los directores como elemento necesario de potenciación del cambio hacia una gestión acorde con el discurso de planeación estratégica participativa y gestión pedagógica.

Líneas de investigación y estudio posibles de ser extrapoladas para todos los niveles que conforman la comunidad que le da vida a la Secretaría de Educación Pública, desde las bases magisteriales que laboran en los planteles escolares, hasta los mandos medios y altos que definen las líneas de política de nuestro sistema educativo mexicano.

Referencias

- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional*. Argentina: AIQUE.
- Antúnez, S. (1998). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: GRAO.
- Barrigüete Garrido y Penna Tosso (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: Catarata.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: GRAO.
- Carriego, C. (2005). *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica de la educación básica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Económica para América Latina (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*. Argentina: Troquel Educación.
- Fullan, M.; Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo*. México: Trillas.
- Gairín, J. y Darder, P. (2001). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- Gairín, J.; Carbonel, J.; Mesanza, J.; Municio, P.; Domínguez, G.; San Fabián, J.; Jares, X.; Zabalza, M.; Álvarez, M.; Díez, E. y Santos, M. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Barcelona: Escuela Española.
- Gairín Sallán, J. (1992). *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Barcelona España: UAB.
- Gairín, Sallán J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla, S.A.
- González, M. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice Hall.
- Guevara Niebla. Coord. (2012). *México 2012: La reforma educativa*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000). *Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: UNESCO.
- Jardón, H. (2006). Planeación educativa: enfoques clásicos, contemporáneos y proyecto escolar. En: *Ventanas abiertas: presentes y por-venires de la planeación educativa* (101-139) México: Amapsi.

- Lepeley, M.(2000). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Puentes, O. (2005). *Organizaciones escolares inteligentes. Gestión de entornos educativos de calidad*. Bogotá: Magisterio.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (1999, enero). *La participación social en la escuela*. Comunicado1. <http://www.observatorio.org/comunicados/comun1.html> México.
- Ornelas, C. (1998). *El Sistema Educativo Mexicano. La transformación de fin de siglo*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica.
- Prawda, J. (1985). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México: Grijalbo.
- Prawda, J.; Flores, G. (2001). *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México: Océano.
- Rojas, J. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Colombia: Magisterio.
- Schmelkes, S. (1999). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. (1994). *El Proyecto Escolar*. México: Secretaría de Educación de Guanajuato.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1999). *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (1999). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?* México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México: SEP.
- SEP (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México. SEP.

La práctica docente desde la categoría de trabajo en educación básica

Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores¹⁰

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
División Ecatepec

Presentación

A partir de la Reforma Educativa del 2013, las expectativas para la educación formal desde distintos sectores sociales están amplificadas y los actores educativos en consecuencia se sienten sobre demandados en varias dimensiones de su hacer cotidiano.

Desde los referentes con que se cuentan, se advierte una saturación de tareas expresada en multitud de actividades con diversos sentidos para la enseñanza en el aula y la gestión de la escuela, también hay otras actividades con sentidos más allá de la enseñanza y de la gestión

¹⁰ elopasflo@hotmail.com

que ocupan mucho del tiempo cotidiano y que incluso lo rebasan. Se puede hablar de sobreabundancia de tareas inherentes o no al aula o a la escuela que han rebasado a los docentes y directores.

Ubicación teórica, metodológica y contextual del estudio

Las distintas dimensiones de la práctica docente, propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), junto a los planteos del docente como persona, trabajador y profesional tanto de Ezpeleta (1991) como de Martínez, Collazo y Liss (2009), derivan de haber conceptualizado al docente y al director como sujetos enteros en sus condiciones específicas de práctica como contenido central de su trabajo. Cada una de las dimensiones de la práctica supone componentes específicos y variados conforme al sujeto concreto que ejerce la docencia o la dirección escolar en condiciones particulares, las cuales integran el contenido del trabajo docente cotidiano.

Con base en los casos de directores y docentes entrevistados –del Estado de México–, es que se ha hecho el análisis que se presenta.

- Directora de escuela primaria, vespertina, Ecatepec de Morelos (Escuela 1)
- Director de escuela primaria, vespertina, San Salvador Atenco (Escuela 2)
- Directora de escuela secundaria, matutina, Ecatepec de Morelos (Escuela 3)
- Docente frente a grupo, primaria vespertina, Ecatepec de Morelos (Escuela 1)
- Docente frente a grupo, primaria vespertina, Ecatepec de Morelos (Escuela 1)

- Docente frente a grupo, primaria vespertina, Ecatepec de Morelos (Escuela 2)
- Docente frente a grupo, secundaria matutina, Ecatepec de Morelos (Escuela 3)
- Director de escuela primaria, matutina, Los Reyes La Paz (Escuela 4)

La sistematización y análisis del material de campo se han realizado desde la perspectiva cualitativo-interpretativa y etnográfica que caracterizó a esta investigación, en la cual se asume tanto la implicación del investigador como la reflexividad en el proceso indagatorio como recurso de auto-vigilancia y distanciamiento analítico en la construcción del conocimiento socio-escolar (Bertely, 2000; Erickson, 1989; Rockwell, 2009).

La realidad cotidiana del docente desde la categoría de práctica docente y sus dimensiones

Desde la normatividad oficial se define al personal docente del siguiente modo:

XXV. Personal Docente: Al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo [...] (SEGOB, 2013).

A partir del documento Perfiles, Parámetros e Indicadores, organizados a partir de cinco dimensiones, se dice que:

Este perfil corresponde a la función docente y a la función que realiza el personal técnico docente, en los tres niveles de la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y tiene un carácter nacional. Está integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente:

[1] Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

[2] Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

[3] Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

[4] Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

[5] Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEP, 2016, p. 12).

Desde la cotidianidad escolar, en efecto, mucho de la definición anterior cabe y hasta es rebasada, pues la práctica docente es una praxis educativa tanto en el aula como a nivel institucional y en la relación escuela-comunidad, que implica un hacer desde distintas dimensiones. Las que se han sido consideradas en este análisis y que han llevado a la caracterización de los rasgos cotidianos del trabajo docente, se desarrollan enseguida.

La **dimensión personal** del docente y/o del director/a refiere a su constitución subjetiva con base en su historia personal, formación general y académica, también incluye su trayectoria profesional y de servicio.

Me hice maestra por tener una profesión segura, eso de tener tu plaza era un aliciente para estudiar en la escuela normal; podías ayudar a tus padres y abrirte camino (Escuela 2, Entrevista 16-06-2014).

La **dimensión interpersonal** remite a las relaciones humanas en general, afectivas o de amistad que se entablan dentro de la escuela, así como las interacciones laborales, jerárquicas, de intercambio entre docentes, del docente con sus alumnos, los padres/madres de familia, etcétera y que integran en conjunto un ambiente social; como expresa una directora de primaria:

Siempre vi que la maestra Sara estaba de mal humor, me contestaba mal. Pocas veces participaba (en las reuniones), un día me senté a platicar con ella; le dije okey, te caigo mal, pero el trabajo es el trabajo y procura hacerlo lo mejor que puedas y ella se soltó diciendo muchas cosas que le aquejaban. Entendí su actitud hacia la escuela, pero le recalqué que tenía que superarlas, y que me considerara su amiga; afortunadamente respondió, a tal grado que cuando se cambió (de escuela), lloramos las dos. Puedes como director entender al maestro, hay que saberle llegar; sólo que de veras estén muy amargadas, ahí ya no puedes hacer nada. Hay maestras muy ácidas, que yo les decía: dime que te he hecho, a lo mejor ya traemos rencillas desde la otra vida (risa). Creo que podemos conocerlos y comprenderlos en su vida personal siempre y cuando no se pasen (Escuela 1, Entrevista 28-02-2014).

La **dimensión organizacional** implica un clima laboral fincado sobre una microestructura local de trabajo, donde interviene también de diversas formas y con distintos sentidos ese ambiente de relaciones humanas. La organización del trabajo en la escuela tiene fuertes nexos con el ámbito académico; como se muestra enseguida:

No todos los maestros jalan parejo, en eso de los proyectos, rutas de mejora o cómo se llamen o lleguen a llamar, algunos compañeros docentes únicamente te dan el avión, pero a la hora de la hora siguen trabajando igual. Aunque digan que ya estamos en la era de la transformación educativa, veo a muchos igual. Incluso yo mismo, de repente digo: ¿cuál es la diferencia? (Escuela 1, Entrevista 05-03-2014).

La **dimensión académica** incluye tanto la formación del docente y/o del director como la organización de la escuela para la realización de sus tareas educativas. Por ejemplo, la valoración magisterial de ciertos grados en la escuela primaria:

Me parece que no hay diferencias entre el trabajo que hay en uno u otro grado, es de acuerdo al compromiso que tú asumas, lo que pesa en sexto grado es el estatus, como que él que está en sexto grado ya sabe mucho, él que llega a sexto es porque domina todos los contenidos, sino pasas de cuarto es porque nada más hasta ahí llega tu capacidad, incluso yo llegué a pelear por el sexto grado, ¿por qué puros grados inferiores? (Escuela 2, Entrevista 11-12-2013).

La **dimensión pedagógica** y/o didáctico-curricular abarca las tareas de enseñanza y la generación de ambientes de aprendizaje, por lo que se relaciona con las cuestiones didácticas y curriculares propias del ejercicio docente como profesionales de la educación.

Uno como maestro frente a grupo (en secundaria), requiere de conocimientos específicos por la materia que impartes, de conocer nuevas estrategias, de ampliar tus maneras de acercarte a los alumnos (Escuela 3, Entrevista 07-03-2014).

La **dimensión profesional** alude a la perspectiva técnica propia de la tarea docente, integra formación, dominio de contenidos, manejo de grupo, conocimiento de los enfoques y programas de estudio, capacidad de dosificación curricular; pero, sobre todo una concepción del proceso educativo escolar formal, del alumnos y sus posibilidades de aprendizaje, así como de su propia labor y auto-percepción docente. Si bien tiene mucha relación con las dimensiones académica y pedagógica, esta dimensión pretende situarse más allá de la enseñanza como actividad y centrarse sobre todo en la concepción docente de manera integral. Un maestro de primaria, por ejemplo, muestra una concepción construida de la docencia con base en su experiencia laboral:

Cuando yo salí de la normal, me mandaron a X, allí trabajé en varias escuelas con varios directores y ahora que trabajo aquí, me doy cuenta que muchas cosas que ves en otros lados están mal aquí; por eso cuando se sugiere que no nos deleguen actividades administrativas, hasta se molestan, pero si tú ya lo viviste en otro lado es porque así debiera de ser, que uno como docente se ocupe solamente de las actividades del aula (Escuela 1, Entrevista 21-02-2014).

La **dimensión socio-comunitaria** está referida al ámbito de lo que se ha denominado relación escuela-comunidad/entorno. Aquí se define como la interacción y el vínculo de la escuela con su área de afluencia e influencia; por lo que resultan de importancia, los rasgos sociales y culturales de los usuarios que atiende y sus familias. Es a través de las actividades y tareas de

esta dimensión que se resuelven el financiamiento, el mantenimiento escolar y el acopio de materiales para la enseñanza. En una escuela primaria encontré una relación de apoyo de los padres/madres de familia para las tareas del aula

A veces vienen los padres a dar conferencias a los niños, o les cuentan cuentos, o les traen una actividad como payasos para motivarlos, la otra vez trajeron a una tarántula viva para la clase de Ciencias Naturales, los niños estaban impresionadísimos y bien contentos; pero es algo que desafortunadamente no se da en todos los grupos (Escuela 1, Entrevista 28-02-2014).

La **dimensión administrativa** remite a las reglas técnico-instrumentales de control y seguimiento de las escuelas desde la perspectiva del sistema educativo y de otras dependencias gubernamentales que consideran pueden aterrizar sus programas a través de las escuelas. Esta dimensión representa para las “unidades singulares del sistema educativo”, una carga excesiva de papelería oficial que atender tanto para directores como para docentes. En alguna ocasión observé lo siguiente:

Una maestra de primaria (D) que apoya a la dirección del plantel pasó a los salones con unas hojas y le pidió a la maestra B que las llenara, con la siguiente frase:

D.: urge que pongas en este formato datos de padres de familia.

(La maestra B asintió abrumada, ya que sus alumnos estaban algo inquietos)

B.: ¿para cuándo es?

D.: ¿me lo llevas o paso por la hoja? (fue la respuesta y siguió su camino hacia otro salón).

(Escuela 1, Registro 13-09-2013).

La **dimensión laboral** contiene al maestro como trabajador y a la escuela como centro de trabajo, pues la docencia es ejercida como una tarea remunerada con dinero público, con las obligaciones y derechos a que da lugar.

La recepción misma de los lineamientos reformadores, pasa por este tamiz, como ejemplo, una maestra que también es directora de primaria narra su experiencia en este sentido:

Cuando les planteé a los compañeros que ahora en lugar del proyecto escolar íbamos a desarrollar una ruta de mejora, se indignaron y tienen razón en parte; cambios hemos tenido y muchos, poco se ha verificado en realidad y salieron con el discurso gastado de que si era una mayor carga de trabajo entonces tenían que ganar más. Pero si se trata de nuestro deber profesional, planificar nuestras acciones como escuela para mejorar (Escuela 1, Entrevista 28-02-2014).

La **dimensión política** remite a las formas locales de tomar decisiones en las escuelas y tiene relación directa tanto con el clima de trabajo como con las estructuras de participación docente (incluyendo las de tipo sindical), hoy en día especialmente con el Consejo Técnico Escolar. Por ejemplo, en una escuela primaria se comentó:

Asignar el grado, ha sido un atributo de la dirección, porque si el director quiere puede poner a sus cuates en sexto grado, a un flojito en tercero, al que llega nuevo o le cae mal en primero y así, el alumnado es lo que menos importa; es una forma sutil de ejercer el poder (Escuela 1, Entrevista 28-02-2014).

La **dimensión normativa**, se refiere tanto a las reglamentaciones oficiales como a las reglas consuetudinarias que se conforman en el día a día como a las formas heredadas por usos y costumbres que consagran lo que puede hacerse o no en la escuela y en el aula. Esta dimen-

sión tiene un fuerte nexo con la historicidad presente, aquello culturalmente sedimentado que también constituye a la escuela (Hargreaves, 2012). Un ejemplo es como se sigue considerando sólo al director como responsable de la escuela en un marco formalmente colectivizador del trabajo docente.

La **dimensión cultural** está referida a los usos y costumbres, los rituales asumidos y los sentidos construidos acerca de la escuela, su gestión, prácticas docentes y directivas, estilos de enseñanza y/o aprendizaje legitimados, expectativas con relación al presente y al futuro desde los distintos sujetos educativos-escolares (maestros, directores, alumnos y padres de familia entre los principales); todo esto –de alguna manera- históricamente constituido.

La **dimensión histórica** de la escuela y de las tareas directivas y docentes, constituye la cultura escolar heredada y potencialmente transformable, que se manifiesta en huellas de cómo hacer las cosas en la escuela y en el aula, de cómo relacionarse con compañeros de trabajo, autoridades, padres/madres de familia, alumnos/as; de cómo enseñar, manejar el grupo, desempeñarse en tal o cual comisión, etcétera. Por ejemplo, los consejos técnicos, que tuvieron prioridad en tiempos recientes, son una herencia institucional que algunos docentes consideraron apropiada y se habló incluso así: “el rescate de los consejos técnicos”, por considerarlos como un espacio recuperado para la participación docente, aun siendo el director quien los preside.

Con estos elementos y el material de campo, he identificado ciertos rasgos presentes en las estructuras cotidianas del trabajo docente que configuran una dinámica escolar signada por las siguientes características.

La categoría de trabajo docente como visión integradora y renovadora de la práctica docente

Concibo al docente y el director como sujeto entero que además de persona, es profesional y asalariado; quien en su ejercicio laboral-profesional ha de atender en su escuela, múltiples actividades integradas por sentidos específicos que dan contenido a las distintas dimensiones en que desenvuelve tanto el trabajo directivo como docente y que dan existencia cotidiana a la escuela. Esta institución educativa nuclea y articula desde una perspectiva laboral a los docentes, pues también es un centro de trabajo (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

Por esto:

[...] se recupera el trabajo como una categoría analítica [...] se lo considera un concepto proveedor de sentido [...] el trabajo es constitutivo del sujeto. El concepto trabajo ha experimentado una progresiva transformación a lo largo de la historia, pasando de representar un "oprobio" en la Grecia antigua a convertirse en la medida de valor propia de la modernidad. La acción de trabajar otorga valor al sujeto trabajador. Se convierte en el signo que lo identifica como trabajador. Signo más no sentido, ya que el valor de ese trabajo puede estar vaciado de sentido para el trabajador (Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad, s/f, 1)

Se recuperan autores como Ezpeleta (1992), Sandoval (2001), Rockwell (2009) o Martínez, Collazo y Liss (2009) que consideran al docente desde una triple dimensión personal-laboral-profesional, en sus condiciones históricas específicas de orden social e institucional como

señala Hargreaves (2012). De este modo, reflexionar sobre el trabajo docente implica pensar al docente como trabajador de la educación y conduce al análisis del proceso de trabajo docente desde la cotidianidad escolar (Ministerio de Educación, Buenos Aires Ciudad, s/f, 1).

Desde la cotidianidad escolar, la cual se articula heterogéneamente desde el sujeto entero que es el maestro, se reordenan las dimensiones de la práctica docente, a partir de la categoría de trabajo, como contenido de los rasgos estructurales de la jornada diaria magisterial, que se caracteriza en el momento actual por determinados rasgos.

Los rasgos del trabajo cotidiano de docentes y directores, con base en sus declaraciones y observaciones directas de campo, de acuerdo con el análisis propuesto, tomando en cuenta a los autores ya mencionados, se mostrarán enseguida.

Multiplicidad

Si bien para los docentes “el venir a dar clases a los niños” es lo que consideran como más importante de sus tareas, ocurre que las reglas de trabajo escolar desplazan esta intención a lugar secundario. Pues ocurre que la representación del docente frente a su grupo de alumnos en el aula, decantado por tareas de planeación curricular y estrategias didácticas, seguimiento personalizado de sus alumnos, evaluación académica de sus alumnos y de sí mismo con resultados óptimos, no se da en la realidad, existen una suerte de condicionantes que deterioran las definiciones ideales (que todos esperamos algún día se concreten), y que incluso las reformas educativas enuncian sobre los docentes. Esto acontece, incluso con el peso de las declaraciones expresas de los maestros de “buscar las estrategias más adecuadas

para conducir a los alumnos en el aprendizaje” y de sus mejores intenciones de “que los alumnos aprendan de acuerdo con el grado que cursan”, parece que las prioridades en la escuela se manifiestan disociadas de sus propósitos formales.

La multiplicidad de las actividades y tareas que demandan esmero y dedicación de docentes y directores, tienen implicaciones en distintas dimensiones del trabajo en el aula, la gestión escolar y la relación escuela-comunidad. La diversidad de tareas de los docentes también incluye hacer la revisión de contenidos y planear (como fase pre-activa de la práctica docente) una serie de actividades consecuentes; lo cual ocupa tiempo ya sea de la jornada o fuera de la misma, cuando esto último sucede, por lo regular se ocupa el fin de semana, lo que Ezpeleta (1991, p. 68) enuncia como “institucionalizar un tiempo en el hogar para el trabajo de la escuela”, aunque “el maestro no es alguien con disponibilidad total para la escuela como pareciera suponerlo la administración” (Ezpeleta, 1991, p. 69). Sin embargo, sucede con frecuencia que el maestro es idealizado, como si pudiera cumplir con su faceta docente al margen de quien es como trabajador, como profesional y sobre todo como persona.

Para los docentes, el atender con prontitud estas tareas, implica estar en su grupo y fuera del mismo por los llamados de la dirección. Incluso estar como docente, reitero, donde ya no lo es formalmente como en su casa.

Con respecto al personal directivo que aquí también se considera, oficialmente ha sido definido como:

XXIII. [...] aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades admi-

nistrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados.

Este personal comprende a [...] subdirectores y directores en la Educación Básica; [...] (SEGOB, 2013).

Y sus responsabilidades están centradas en el ámbito general de la escuela:

Los directivos escolares son pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza [...] el perfil busca describir las capacidades que debe tener una figura directiva comprometida con la promoción de buenas prácticas de enseñanza, el aprendizaje de los niños, la inclusión, la igualdad de género y el respeto a los derechos de niñas, niños y adolescentes. La gestión escolar se presenta como un principio básico del personal directivo. A través de su desempeño en diferentes ámbitos los directivos escolares establecen acciones para impulsar la mejora del trabajo en el aula, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la generación de espacios de reflexión entre los docentes para la mejora de prácticas docentes, así como la gestión de espacios físicos y materiales adecuados (SEP, 2017, p. 13).

A esto, hay que añadir que las tareas directivas comprenden: la relación directa con la supervisión de zona y con la sociedad de padres de familia, así como la presidencia y conducción de las reuniones de Consejo Técnico Escolar.

Para los directores, estas tareas les implican estar al pendiente de su escuela en lo general y de manera específica en ciertos casos problemáticos. El tiempo es también extenso para ellos, en cuanto a la jornada laboral que “siempre dura un poco más” cada día y en cuanto al ciclo escolar que también se amplía más allá de su cierre formal.

Simultaneidad

Además de tratarse como dice una maestra, de “un chorro de cosas que hacer”, el caso es que hay atenderlas al unísono, de hecho casi al mismo tiempo, esto crea una condición particular de atención simultánea y desgastante para los docentes y directores.

Durante la jornada se puede ver a los maestros que además de atender la enseñanza en el aula, llevan y traen documentos de su salón a la oficina directiva, estos documentos versan entre otras cosas acerca de convocatorias de diverso tipo, datos estadísticos, concursos laborales, libretas, relaciones de alumnos y sus padres, boletas de calificación, agendas para reuniones con padres.

Para los docentes existen tareas que suponen atender menos tiempo y con menor calidad a su grupo, pues consideran que su rendimiento disminuye al realizar en paralelo tareas administrativas, de organización de actos cívicos y/o sociales y su labor en el aula, “ni estamos cumpliendo en una parte y tampoco estamos cumpliendo en la otra”, expresan.

Para el personal directivo, además de atender a las tareas internas de la escuela que son muchas, tiene que ocuparse de las relaciones externas de la escuela, tanto en su ámbito administrativo con la supervisión de zona, como en su entorno social a través de los padres de familia y sus respectivas asociaciones. Por esto, una directora más que como dirigente del

plantel o líder académico frente a su personal docente, dice sentirse “más bien como una combi que va de un lado para el otro, tratando de estar en todo y a la vez en nada, como que uno no se puede concentrar en lo importante” (Escuela 1, Entrevista 28-02-2014).

Sobrecarga

La sobre-abundancia de tareas a las que hay que atender al mismo tiempo, que ya hemos referido genera conflictos para los directores y docentes en el manejo del grupo, las relaciones entre sí, la presencia de padres/madres y genera el descuido de tal o cual tarea, según sea la urgencia más inmediata y se ha identificado una reiterada mención en las charlas que he tenido con ellos como sobrecarga.

Las tareas docentes en la escuela implican una realidad variada y compleja, que rebasan el ámbito didáctico-curricular con el que se asocia generalmente al maestro/a, cuando realizan otras acciones que permiten que la enseñanza en el aula tenga lugar y que además extienden la jornada laboral.

Las tareas directivas también son diversas y se resuelven tanto en el ámbito escolar como en la zona de adscripción del plantel. Para el personal directivo, además de atender a las tareas internas de organización escolar, existe la urgencia de “estar al pendiente” de los llamados y exigencias de la supervisión de zona, con lo que también existe una sensación de estar sobrepasado. Una directora lo dice así: “siento que la responsabilidad y el compromiso con nuestros alumnos, con los padres de familia y con la comunidad en general es muy, muy grande y que a veces por las actividades extras no rendimos lo que debemos rendir” (Escuela 2, Entrevista 11-12-2013).

Intensidad

No obstante la multitud en las tareas que han de atenderse simultáneamente, generando sobrecarga, se presenta para los docentes y directores una sensación de rapidez en los acontecimientos cotidianos, perciben que todo sucede vertiginosamente, o sea, que la característica de intensidad (frecuencia o velocidad, también ritmo), tiene que considerarse como rasgo de las condiciones actuales de la docencia. Una maestra de primaria expresa:

Se ha incrementado el ritmo de trabajo, no hay día tranquilo, a veces ya no comentamos entre nosotros, como que estamos más aislados, cada quien en su grupo, después dicen en el consejo técnico que somos un equipo de trabajo y hacemos el trabajo cooperando entre nosotros, cuando a veces es tal, no sé cómo expresarlo, la exigencia, que te piden una cosa tras otra, piden esto luego sigue y sigue, y de todo quieren evidencia, la documentitis está a la orden del día (Escuela 1, Entrevista 21-2-2014).

Así encontramos dificultades en el manejo del tiempo cotidiano de la escuela, pues en éste confluyen distintos tiempos sociales, del sistema educativo, de la supervisión de zona, de la escuela misma, de las aulas de clase, del alumnado, del entorno social y cultural del plantel, pero sobre todo el tiempo laboral de los directores y docentes que como consecuencia del ritmo de trabajo, se extiende más allá del horario formal e impacta sus vidas personales y familiares. Las improntas laborales de la escuela como centro de trabajo se imponen en el día con día, por sobre las definiciones ideales de carácter pedagógico.

La misma sensación de intensidad ocurre con el tiempo anual del ciclo escolar que consideran además de "muy estresante", fatigoso pues como dicen: "estamos anhelando las vacaciones" y es que "andamos con una cosa tras otra, apenas salimos de una y ya vamos con otra cosa".

Desbordamiento

Desborde y borramiento de límites, por ejemplo es el caso del horario laboral que se amplía más allá de la jornada diaria y vuelve fatigante la rutina y sensación de languidez del ciclo escolar, “se hace largo, largo... parece que nunca va a acabar” (Escuela 1, Entrevista 28-02-2014).

Esto es lo que docentes denominan “hacerse mil pedazos en las tareas cotidianas de la escuela”, los desborda y borra límites entre jornada laboral y vida personal, entre responsabilidades profesionales y exigencias administrativas, entre tareas del aula y/o la escuela y las tareas inherentes a su persona como madre/padres, etcétera.

Puede observarse como suelen cargar con los expedientes de sus alumnos para llenar los formularios respectivos que serán entregados (para el fin de semana o las tardes-noches de algún día entre semana).

Pérdida de sentido

Entre las declaraciones de docentes y directores, hubo una frase significativa: no hay calidad de vida; refieren tener que ocupar mucho tiempo extraescolar o sea su tiempo de vida personal en las tareas que hoy les demanda la escuela con la documentación y la preparación profesional que se requiere; con lo que el trabajo pierde su sentido de satisfactor de vida, esto es preocupante por lo que más atrás mencioné a partir de Martínez, Collazo y Liss (2009), sobre la salud psíquica del docente que no es únicamente un estado mental sino una situación del valor de su trabajo profesional en equilibrio con su vida personal y familiar.

Las probables alternativas

La docencia es una construcción en la encrucijada de la creatividad individual y las condiciones sociales, culturales e históricas presentes en los sujetos y en sus ambientes de trabajo; de manera específica cabe resaltar la capacidad reflexiva que esta profesión requiere (Schön, 1998). Esta reflexividad emerge desde las condiciones cotidianas de la práctica y el trabajo docente, y posibilita tanto el empoderamiento del docente como potencia su transformación a nivel personal y a escala colectiva (Sañudo, 2006, p. 38).

La reflexividad como proceso se genera de muchas maneras, pero ha sido notorio que surge de modo casi natural cuando se dialoga con los docentes, cuando refieren ejemplos de su práctica o de su trabajo, de sus formas de relación con el resto de los actores educativos y con sus propias condiciones laborales; como de algún modo ha emergido en los referentes expuestos.

La reflexividad tiene sus momentos de elaboración, en principio es una capacidad del sujeto de deliberar, de discernir, de sopesar y de tomar decisiones; capacidad que puede o no ser ejercida, he aquí donde radica la primera decisión.

La reflexividad es fortalecida en el sujeto, a partir del reconocimiento de su implicación como sujeto mismo, docente, trabajador, profesional, etcétera; y es desde aquí, en este primer momento de la acción y la experiencia reflexionada que además de avanzar la reflexividad, se detona el empoderamiento.

Un segundo momento en la reflexividad busca teorizar con arraigo, con fines de nuevo entendimiento y no de modo enciclopedista, y no sólo desde la racionalidad sino desde aquel sujeto entero que moviliza también sus emociones, creencias, convicciones, etcétera para reformularlas, consolidarlas, replantearlas junto a la puesta en práctica de dichos replanteamientos.

En este sentido, desde una implicación fortalecida, enraizada en su historia personal, se detona el empoderamiento docente, tanto en los planos individual y social.

En cuanto al empoderamiento, existen diversas categorizaciones, pero se han ubicado elementos transversales en las investigaciones al respecto, tenemos que:

1. es un proceso del individuo en colectivo;
2. no es un suceso que se otorga, sino que se produce desde el individuo;
3. parte de la reflexión y se consolida en la acción;
4. transforma la realidad (Reyes, 2011, XV).

Aunque no existe consenso en cuanto a su definición, se ha identificado que “su caracterización dependerá del tipo de contexto en el cual se esté potenciando el proceso de empoderarse” (Reyes, 2011, p. 53). Lo cual remite para el caso del empoderamiento docente, a las condiciones cotidianas, locales y específicas en que se desarrolla la reflexividad como su punto de partida.

En este sentido, de manera sucinta, es importante mencionar que dentro de la formación para la investigación educativa en los posgrados del ISCEEM, se han desarrollado estrategias de reconocimiento de la implicación subjetiva como ejercicio de asunción del sujeto docente culturalmente situado, que permite partir de una implicación fortalecida como plataforma que potencia el empoderamiento docente tanto en los procesos de investigación que generan sus tesis de grado, como remitirse a la reflexión de y desde sus condiciones concretas de trabajo docente de procedencia, y propiciar un cambio de horizontes como base del pensar y actuar diferente para rebasar la gramática escolar consolidada.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós (Maestros y Enseñanza, 3).
- Erikson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. M. C. Wittrock (coord.), 195-301. Barcelona, Centro de Publicaciones del M. E. C. y Ediciones Paidós Ibérica.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México/Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (2012). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata; Colofón.
- Martínez, D.; Collazo, M. y Liss, M. (2009). *Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina*. Disponible en:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/05.pdf>

- Pastrana, L. (2016). *Transiciones en la cultura del trabajo docente: indicios de una reconfiguración del escenario y los actores en educación básica en el marco de la reforma 2013*. Ponencia, II Encuentro Internacional de Pedagogía: Investigación, Discursos y Prácticas de Intervención, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes, D. (2011). *Empoderamiento docente desde una visión Socioepistemológica: Estudio de los factores de cambio en las prácticas del profesor de matemáticas*. Tesis inédita de Maestría. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Matemática Educativa, Distrito Federal, PR.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1990). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas. *Revista Ibero Americana de Educación*, núm. 25, monográfico: profesión docente, ene-abr, 83-102. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a04.PDF>
- Sañudo, L. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo En R. Perales (2006), *La significación de la práctica educativa*, 19-53, México, Paidós Educador.
- SEGOB (2013). Diario Oficial de la Federación. DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Documento. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- SEP (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica*. Documento. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf

SEP (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. Documento.

Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.

Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica En Emma León y Hugo Zemelman (coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, 21-35. Barcelona, Anthropos Editorial en coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños

Doris Laury Beatriz Dzib Moo¹¹, Gerardo González García,
Sandra Patricia Dzib Moo y Silverio Falcón Jiménez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
DIFAGO
CONALEP, Tabasco, Plantel Villahermosa II

Introducción

En esta investigación las dificultades de aprendizaje escolar se abordan en diferentes enfoques, donde se fundamentan la concepción y aplicación de las teorías del aprendizaje, que explican, desde perspectivas diferentes, el aprendizaje del alumno y el papel que tienen los profesores ante este.

¹¹ dorisdzib@hotmail.com

Desde sus orígenes, el campo de las dificultades de aprendizaje estuvo dominado por un enfoque médico que, aunque generó un volumen importante de estudios dirigidos a localizar las causas de las dificultades de aprendizaje, tuvo escasas aportaciones de intervención eficaces. Esta deficiencia, unida al auge de la psicología conductista, propició la transición de las explicaciones neurológicas a las explicaciones psicológicas, configurándose el conductismo como el fundamento teórico dominante en el estudio de las dificultades de aprendizaje escolar, donde el profesor, en un cara a cara, de un modo razonablemente formal, demuestra, modela, enseña la habilidad a aprender. Por ello es el profesor quien controla la situación de aprendizaje y dirige la lección de un centro de aprendizaje.

Marco teórico

El enfoque psicológico incluye otras líneas teóricas con orientaciones muy diversas entre las que se pueden señalar: la psicometría, la conductual, la humanista, la psicoanalítica, la cognitiva y la meta cognitiva. Todas ellas fundamentan una concepción diferente sobre las dificultades.

Para la psicometría, la lesión cerebral generalmente es la causa y su presencia produce trastornos en la percepción, la conceptualización, la psicomotricidad y las funciones psicológicas básicas. En esta línea se ubican autores como Forness, Bender, Stambak, Forstig y otros, quienes basados en pruebas diagnósticas como los test nominan a la intervención, "recuperación diagnóstica". "Una de las críticas que se le hace a esta línea es que las evaluaciones atribuyen a las personas rasgos intelectuales, de personalidad y actitudinales, predictores de su comportamiento o de su "potencial de aprendizaje y aunque la descripción puede ser amplia, los tratamientos apenas se enuncian.

La línea conductual resalta la importancia de los estímulos exteriores, precedentes y posteriores de los comportamientos, y de las respuestas observables que han sido desarrolladas, mantenidas o extinguidas por el procedimiento como el reforzamiento, el moldeamiento, el control de estímulos, tiempo fuera, entre otros. Bajo este modelo, se han desarrollado propuestas de intervención sistemática para la recuperación progresiva de las habilidades y las destrezas perceptuales y motoras, perdidas por el trastorno.

Los primeros programas de recuperación y reeducación que reconocieron en esta línea, muy comunes en la década de los setenta, fueron: el visual, auditivo, kinestésico VAK de Gillingham y Stillman, la técnica del trazado de Fernald y el método gestual de Mme. Borelmaisonny.

Estos programas definen los objetivos de aprendizaje en términos operativos, la evaluación se hace con base a criterios y se exige el control de los ambientes de aprendizaje, aspectos que en muchos casos suscitó críticas, pues, en el marco de la teoría conductual, se aprecian problemas para fomentar la responsabilidad y la actividad autónoma del alumno, y no posibilitar que los logros se generalicen a conductas o situaciones relacionadas.

Para la línea psicodinámica con representantes como Mucielli y Burcier, plantean que la estrategia para superar las dificultades está no enfrentar directamente los síntomas, sino en desbloquear, liberar las tensiones que impiden el aprendizaje, mejorando las interacciones personales y la autoestima. La tartamudez, la enuresis, las fobias, la irritabilidad, el retraimiento, los tics, entre otras, son manifestaciones de los casos de ansiedad que pueden encontrarse en las dificultades en el aprendizaje desde esta perspectiva.

Tiene el interés de modificación y el desarrollo del individuo como resultado de sus experiencias individuales. Sostiene que la emoción como fuente de motivación para el sostenimiento del desempeño, juegan un papel importante en el aprendizaje de alumno.

En la línea humanista sus representantes critican fuertemente los sistemas de enseñanza y de aprendizaje que se mantienen en las aulas, porque no potencian el desarrollo personal del alumno. Centran su interés en potenciar no solo el desarrollo de las habilidades cognitivas, sino la sensibilidad, a partir de experiencias significativas que trasciendan la diversidad de alternativas para la solución de los problemas. No están de acuerdo con las categorías diagnósticas; favorecen la compensación y no la remediación, así como el desarrollo de la creatividad, de las preguntas que estimulan la reflexión y no insisten, aprendizajes mecánicos, como la decodificación o la ortografía en el área de lectoescritura. Sin embargo, reconociendo la concepción de sujeto en que se fundamenta este enfoque, se le critica la falta de trabajo sistemático en las destrezas de decodificación y ortográficas, indispensables en el proceso inicial del aprendizaje de la lengua escrita.

La línea cognitiva y metacognitiva “supera el modelo conductual y avanza hacia los procesos, imprescindibles en la comprensión del comportamiento. Otorga un papel significativo a la persona que los construye y a las formas de procesamiento de la información”

Esta corriente afirma que obedecen a problemas en el procesamiento de la información y al poco desarrollo de la competencia metacognitiva. Se deben trabajar propuestas para el desarrollo de técnicas de estudio que favorezcan la composición de textos escritos y la comprensión de lectura.

El enfoque de las funciones del profesor antes las dificultades de aprendizaje

En este enfoque, las dificultades en el aprendizaje obedecen a una cuestión de orden didáctico, entre las que se pueden destacar las propuestas de enseñanza, los conocimientos de los profesores, las metodológicas empleadas y un sistema escolar y curricular incapaz de hacer adaptaciones para atender todas las necesidades particulares de los alumnos.

Las implicaciones para atender las necesidades particulares de los alumnos, supone cambios en los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, y requieren del trabajo conjunto del profesor y especialistas de diferentes campos. Esta alternativa se convierte en un fundamento para resolver y aclarar los problemas asociados con las dificultades en el aprendizaje, en un sistema escolar como el nuestro, donde persisten formas tradicionales de enseñanza basadas únicamente en el modelo de aprendizaje.

Ante esto las actitudes del profesor deben enfocarse a los siguientes principios:

1. Educar es más que instruir.
2. Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y desarrollar.
3. Se educa la persona entera (Este encargo ha de cumplirlo en su docencia ordinaria, con el grupo entero de alumnos).

Por otra parte, ante determinadas dificultades que puedan surgir en algún momento con determinados niños, ha de adoptar medidas bien preventivas, de resolución. Estas medidas que en algún sentido son extraordinarias, en realidad son ordinarias, puesto que se precisan realizar en toda aula y con todo grupo de alumnos, y caen dentro de la intervención educativa que cabe pedir a todo profesor.

Factores que inciden en las dificultades de aprendizaje de los niños: familiares, económicos, socioculturales, profesionalización docente

Las escuelas tienen poco impacto en el desempeño de un alumno, que fuese independiente de sus antecedentes socioeconómicos, así como de su contexto social particular; así que esta falta de un efecto independiente significa que las inequidades asociadas a un niño debido a su situación en casa, vecindario o ambiente (amigos) son las mismas inequidades con las que se enfrentarán en su vida adulta al terminar la escuela (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966, p. 325).

Familias actuales

La familia ha cambiado, es un hecho, en la actualidad encontramos muchos cambios que han originado que ya no sean como en tiempos pasados; la evolución de la sociedad ha producido fuertes cambios en concepto y estructura. Todos estos cambios crean en la mayoría de las familias una gran confusión y un aumento de los conflictos familiares. La familia tenía cuatro funciones clásicas típicas: la procreación, la manutención, la educación y la socialización. Eso permitía que los miembros se desarrollaran en plenitud dentro del ámbito de la familia.

La familia sigue siendo la unidad básica de la sociedad, con una responsabilidad evidente en el desarrollo personal de sus miembros, en la socialización de los hijos y en suministrar el apoyo emocional tan necesario para todos los miembros de esta; pero aunque los problemas de aprendizaje derivados de los contextos familiares y sociales no son considerados legibles como necesidades educativas especiales, este debe ser un aspecto central, ya que es aquí donde deberán considerarse cuidadosamente las acciones de apoyo para que se ajusten a las necesidades y posibilidades del niño, así como el contexto escolar y socio familiar del mismo.

Otro factor que no se toma en cuenta en ocasiones es el desconocimiento por parte de los padres y otros familiares de lo que necesita el niño, así como de sus gustos, sus temores, sus capacidades y sus limitaciones. Es por ello que la ayuda o guía que los tutores pueden ofrecer para desarrollar el potencial del alumno es indispensable, ya que en ocasiones se les exige más de lo que ellos pueden ofrecer y se piensa que los niños son problema en lugar de considerarlos con problemas.

La desintegración familiar

La desintegración familiar se entiende como el fraccionamiento del núcleo familiar, la disolución o quiebra de este mismo; este tipo de crisis familiar que cada vez es más frecuente en la sociedad moderna, debido a los problemas sociales y económicos, que hacen que el matrimonio tenga altibajos, es sin duda un problema que puede llegar a afectar el aprendizaje de los niños.

La desintegración familiar es una causa principal de muchos fracasos escolares, además de trastornos emocionales de las personas que viven esta situación; desafortunadamente, muchos padres de familia piensan que sus hijos no se dan cuenta de lo que sucede y que por

lo tanto no les afecta, cuando en realidad es todo lo contrario ya que los niños van buscando la manera de hacerse ver, de decir que están ahí, que sienten y que también importan; por lo general, dicha manera suele presentarse negativamente, con conductas inadecuadas.

Divorcio

El divorcio ocasiona una crisis, es decir, “un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas, y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo” (Slaikeu, 1996, p. 56).

El nivel socioeconómico de la familia

El nivel socioeconómico es la segmentación de la población por sus rangos de ingreso, posesión de bienes en el hogar y estilos de vida. El factor económico influye de manera determinante en el ambiente familiar, pues el ingreso económico de una familia determina el lugar que ocupa está en la sociedad.

La importancia de la profesionalización docente en la educación primaria

Hablar de la profesión docente, es remitirnos a la figura del maestro como parte de una construcción socio histórica en la que convergen, o entran en tensión, apreciaciones referidas a la enseñanza como actividad vocacional ligada a la “misión” de ser docente y/o como labor profesional sujeta a criterios de racionalidad ocupacional (Tenti, 2008).

La profesionalización del docente está ligada a la calidad de la educación, se evoca la labor del maestro o profesor, como una de las variables importantes que influyen en ella, como su nivel académico, su práctica docente, la actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento y la evaluación en el aula.

Metodología

Para abordar este trabajo se hace uso de una investigación desde un enfoque cuanti-cuantitativo para el estudio de "El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la Escuela Primaria Álvaro Obregón de la Ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco. El enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar la hipótesis además de dar una visión general, de tipo aproximativo respecto a una determinada realidad y confiar en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Tamayo, 2007) puesto que se detectaron las variables, relaciones y condiciones en las que se da el fenómeno en el que está interesado, utilizando algunos instrumentos y técnicas para la recolección de los datos necesarios para el análisis de resultados.

Así, el objetivo general de esta investigación es identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente utiliza en el aula de clases para resolver las dificultades de los niños, de la Escuela Primaria "Álvaro Obregón" de la Ranchería Medellín y Madero 2da sección del municipio de Centro, Tabasco, el cual se logró alcanzar a partir de la atención a los objetivos específicos:

- Buscar las mejores estrategias y técnicas de aprendizaje para ser aplicados por los profesores y con esto dar camino a la mejora continua del niño en su aprendizaje.

- Enlistar las estrategias que el profesor utiliza.
- Identificar los alcances del conocimiento que adquieren los alumnos.

De esta manera la hipótesis planteada es “A mayor profesionalización de los docentes, identificando las dificultades de aprendizaje escolar, menor dificultad en el aprendizaje incrementado el rendimiento escolar de los alumnos de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón” de la Ranchería Medellín y Madero 2da sección del municipio de Centro, Tabasco”.

Pregunta de investigación

¿Qué factores intervienen, para que el alumno de la Escuela Primaria Álvaro Obregón de la Ranchería Medellín y Madero 2da Sección del Municipio de Centro, Tabasco no logre su aprendizaje para el desarrollo de su vida diaria?

Población y muestra

En esta investigación se determina el total de la población de la Escuela Primaria Álvaro Obregón de la Ranchería Medellín y Madero 2da sección del municipio de Centro, Tabasco, de acuerdo a la información obtenida por el director, quien indicó una plantilla de 10 profesores frente al grupo y un total de 420 alumnos, de los cuales se eligió al 3er grado grupo “B” turno matutino con un total de 35 alumnos, seleccionando una muestra de 20 alumnos, que oscilan entre los 9 y 10 años de edad, de los cuales el 57% presentan mayores problemas de aprendizaje; así mismo los 15 reactivos correspondientes al estudio fueron atendidos por sus padres ya que son las personas indicadas para proporcionar información fidedigna de la situación actual de sus hijos, así también se consideraron 12 reactivos para cada uno de los profesores

de la escuela y 10 reactivos para los alumnos, la intención de la aplicación de estos cuestionarios son para tener la información desde tres puntos de vistas diferentes que nos pueda definir la situación actual de los alumnos.

Técnica e instrumento de investigación de campo

La técnica de investigación considerada como el procedimiento operativo riguroso, bien definido, transmisible y específico de una disciplina, nos orienta para obtener el conocimiento confiable y verídico; así, para lo cuantitativo nos hicimos valer de los cuestionarios de preguntas cerradas para los padres, alumnos y profesores.

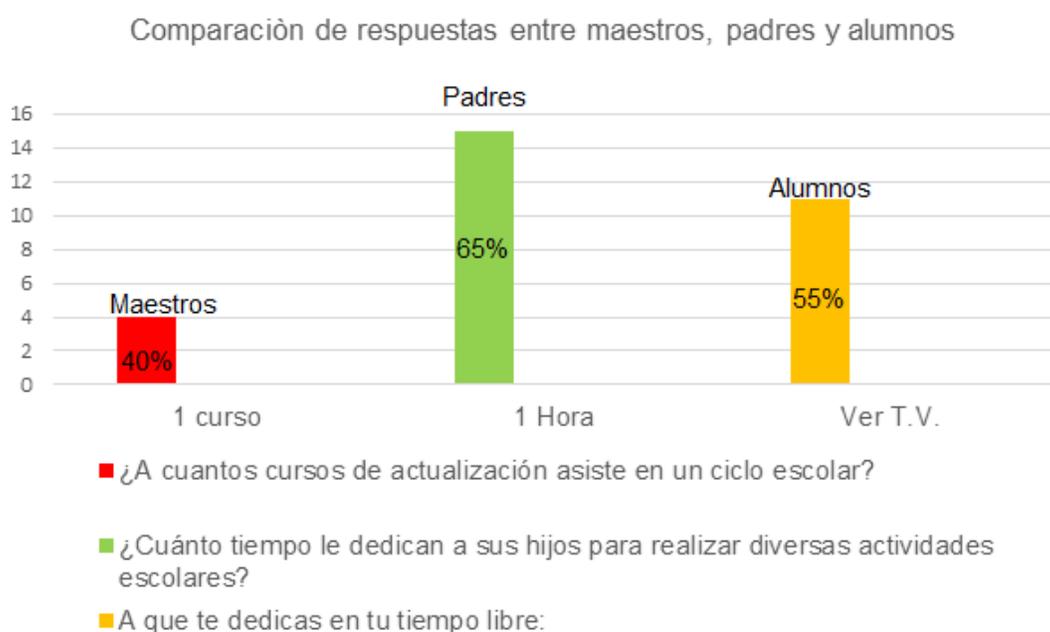
La recolección de datos se realizó mediante tres cuestionarios de 15 preguntas cerradas con tres opciones de respuesta, tipo Likert, para los padres de los alumnos con problemas de aprendizaje. A los profesores se le realizó un cuestionario de 12 reactivos que permitió conocer su experiencia, opinión, lo que sucede y lo que conocen con respecto al aprendizaje de sus alumnos y a cuales dificultades se enfrentan. A los alumnos se les aplicó un cuestionario de 10 preguntas para conocer su opinión y obtener la información requerida para definir su situación actual.

Las respuestas fueron tabuladas mediante el programa de SPSS para obtener la frecuencia y el porcentaje de cada pregunta y conocer los aspectos más relevantes de la investigación con el propósito de identificar si los profesores tienen la profesionalización requerida para implementar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a resolver las dificultades de los niños.

Resultados

En la Gráfica 1 se muestra el comparativo de preguntas que más impacto reflejaron en los resultados. En el primer resultado corresponde a los maestros el cual refleja que el 40% de los profesores encuestados solo asisten a un curso de actualización durante el ciclo escolar, mientras el 65% de los padres indican que solo dedican a sus hijos una hora de su tiempo durante el día para apoyarlos en sus actividades escolares y el 55% de los alumnos mencionan que en sus tiempos libre se dedican a ver televisión. Estos resultado dan a conocer el poco tiempo que se le presta en la profesionalización docente y poca atención por parte de los padres y en la ausencia de estos los alumnos le dedican más tiempo al ocio.

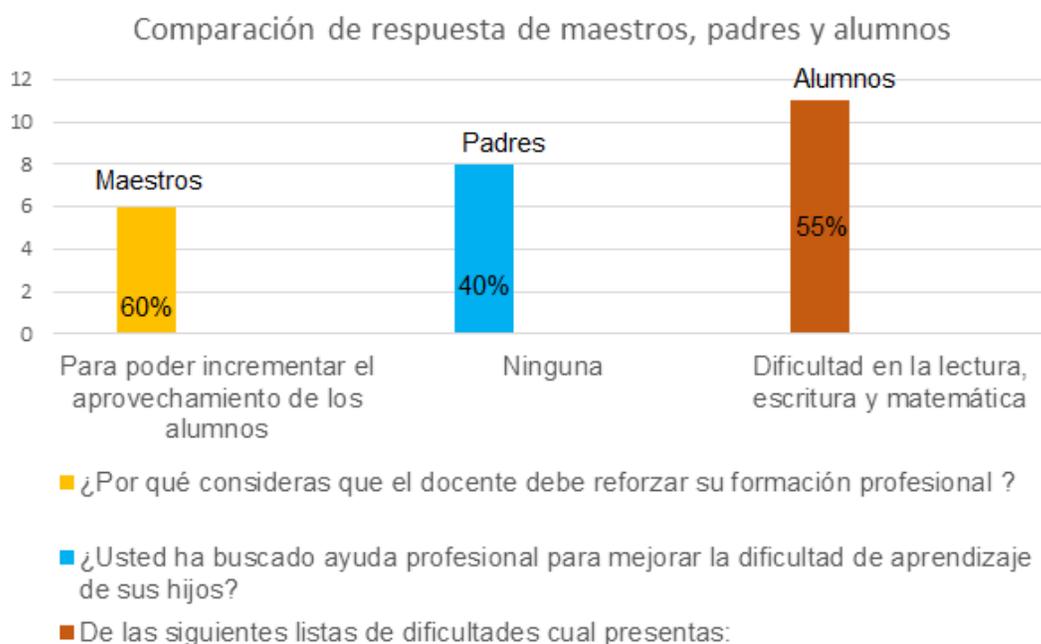
Gráfica 1. Comparación de respuestas entre maestros, padres y alumnos.



La Gráfica 2 muestra que el 60% de los maestros consideran que deben de reforzar su formación profesional para poder incrementar el aprovechamiento de los alumnos, el 40% de los padres mencionan que nunca han buscado ayuda profesional para que sus hijos mejoren las

dificultades de aprendizaje y, el 55% de los alumnos indican que presentan dificultad en la lectura, escritura y matemáticas. Si los niños dicen que presentan dificultad en su aprendizaje y sus padres no han buscado ayuda para solucionar el problema y los maestros solo reciben un curso durante el ciclo escolar, entonces inferimos que el resultado es el pobre aprovechamiento en los alumnos.

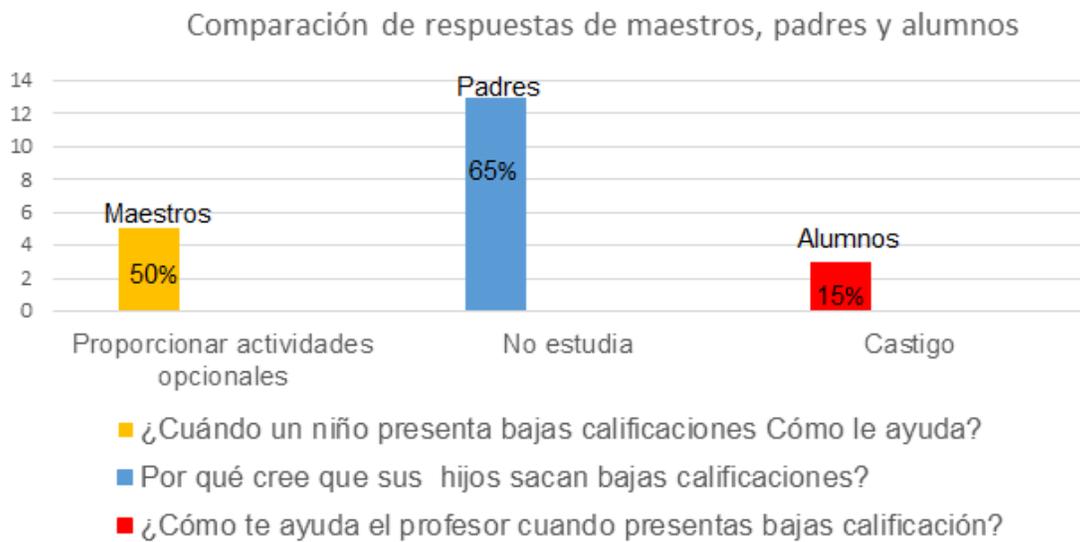
Gráfica 2. Comparación de respuesta de maestros, padres y alumnos.



Al observar la Gráfica 3, el 50% de los maestros mencionan que cuando un niño presenta bajas calificaciones les ayuda proporcionando actividades opcionales; el 65% de los padres indican que sus hijos sacan baja calificaciones por no estudiar y el 15% de los alumnos dicen que los profesores los castigan cuando sacan bajas calificaciones. Como se observó en las

gráficas anteriores, los maestros y los padres no le dan el tiempo requerido y apoyo para ayudar a los niños en las diferentes dificultades que presentan, reflejándose en bajas calificaciones.

Gráfica 3. Comparación de respuestas de maestros, padres y alumnos.



De acuerdo a los resultados obtenidos, aceptamos la hipótesis planteada "A mayor profesionalización de los docentes identificando las dificultades de aprendizaje escolar de sus alumnos, menor dificultad en el aprendizaje incrementado el rendimiento escolar de los alumnos de la Escuela Primaria Álvaro Obregón de la Ranchería Medellín y Madero 2da sección del municipio de Centro, Tabasco.

Conclusión

Aun cuando la hipótesis queda demostrada, porque un docente profesionalizado, responsable y comprometido con su labor es lo que se requiere hoy día en las aulas, los resultados de esta investigación muestran que no existe la intención de coadyuvar en beneficio del aprendizaje de los niños por parte de los directivos, administrativos, docentes y padres como agentes educativos de la Escuela Primaria Álvaro Obregón de la Ranchería Medellín y Madero 2da sección del municipio de Centro, Tabasco.

En los resultados de los reactivos aplicados a los docentes, padres de familia y alumnos se observa que no existe uniformidad en el canal de comunicación utilizado ya que cada uno intenta trabajar de manera independiente o delega las responsabilidades al otro, lo que conlleva a que no se alcancen avances en el proceso de enseñanza, repercutiendo en el aprendizaje y la eliminación o disminución de las dificultades que presenta los niños.

En las visitas realizadas a la escuela se observó la presencia de varios alumnos con dificultades de aprendizaje, advirtiéndose que los docentes no cuentan con la actitud requerida, reprendiéndolos con gritos y mostrando poca paciencia lo cual no ayuda en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Después de haber realizado la investigación, concluimos acerca de la importancia de la profesionalización en el contexto actual del docente para dar atención oportuna en el caso en que alguno de los alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje, los cuales requieren de más de un curso de mejora continua para que los conocimientos adquiridos sean transferidos en las actividades que se realizan cotidianamente en el salón de clase con los niños, per-

mitiéndoles, con su profesionalización, identificar fácilmente a los niños que presenten dificultades de aprendizaje con la intención de mejorar su enseñanza y de implementar nuevas técnicas y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños con dificultades de aprendizaje.

Sugerencias

- Que los directivos de la institución implementen talleres para los padres, donde se les oriente sobre las dificultades de aprendizaje que en un momento dado puedan presentar sus hijos.
- Los docentes deben profesionalizarse en técnicas y estrategias de aprendizaje que favorezcan la mejora en sus alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Generar un ambiente agradable dentro del salón de clases evitando las represiones de castigo hacia los niños.
- Se recomienda trabajar desde los cuatro pilares de la educación con el fin de identificar problemas de aprendizaje y a su vez proponer soluciones.

Referencias

- Álvarez Hernández, P. Y. (2008). *Los problemas familiares afectan el aprendizaje escolar de niños de primaria*. México, Morelia, Michoacán: Educar para leer el mundo.
- Gearheart, B. R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. Buenos Aires: Manual Moderno.
- Bravo Valdivieso, L. (1998). *Procesos del aprendizaje de la lectura y escritura en los niños*. España.

- Campos, D. y Vargas, M. (2009). *¿Cómo abordar las dificultades de aprendizaje?* Panamá, Centroamérica y el Caribe: Best-imagen.
- Cantón Duarte, J., Cortes Arboleda, M. y Justicia Díaz, M. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología clínica legal y forense*, 2(3), pp. 46-66.
- Desarrollo cognitivo (s.f.). *Obtenido de dispositivos básicos*. www.nu.tec.com.ar
- Díaz Guerrero, R., y Díaz Loving, R. (2009). *Introducción a la psicología, un enfoque ecosistémico*. México: Trillas.
- Engels, F. (1981). *El origen de la familia, la propiedad y el Estado*. México: Progreso-Moscú.
- Flores Villascaña, G. (1993). *Como educar a niños con problemas de aprendizaje*. México: Editorial Limusa.
- García Sánchez, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*.
- Gearheart, B. (1987). *Incapacidades para el aprendizaje*. Buenos Aires: Manual Moderno.
- González Pineda, J. y Núñez Pérez, J. (1998). *Dificultades de aprendizaje escorar*. Madrid: Pirámides.
- Herrera Pino, J., Lewis Harb, S., Jubiz Bassi, N. y Salcedo Samper, G. (enero-julio de 2007). Fundamento neuropsicológico de la dislexia evolutiva. *Psicología del norte*, 19, pp.223-268.
- Isaza, Mesa, L. S. (2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 113-133.
- Legarral de Martín, C. V. (2009). Opciones de política educativa para el nivel primario. *Políticas Educativas*.
- Major, S. y Walsh, M. (1990). *Actitudes para niños con problemas de aprendizaje*. Barcelona.
- Mental, I. N. (2009). Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. *División de Redacción Científica, Prensa, y Difusión*.
- Miranda, A. (1986). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Perfil de personalidad de las educadoras del preescolar

Blanca Estela Retana Franco¹²

Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

La educación preescolar es considerada por la mayoría de los países como una etapa fundamental en el desarrollo integral de las niñas y niños. Una educación con calidad para la primera infancia ayuda a satisfacer diversas necesidades de los niños pequeños durante los cruciales años iniciales de su vida, estimula su preparación para la escuela, tiene una influencia positiva permanente en los logros de la escolaridad posterior, puede convertirse en factor de compensación de desigualdades, ayudar a sentar las bases para la formación de la personalidad, incrementar la capacidad de diálogo y la tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento de otros pueblos y culturas (Mieles-Barrera, Henríquez-Linero y Sánchez-Castellón, 2009).

¹² blancaretana@gmail.com; bretana@upn.mx

La primera infancia y la escolarización

La primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los seis años. Las experiencias vividas por los niños y niñas durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras. Estudios provenientes de diferentes disciplinas (neurociencia, psicología, pedagogía, sociología) demuestran que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del individuo; y para que esto ocurra, hay que tener buenas condiciones de salud, nutrición, y ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo (Zapata y Ceballos, 2010).

Zapata y Ceballos (2010) indican que al hablar de la educación inicial, autores como Peralta, Fujimoto, Sarlé, Siverio, Acosta y Myers, entre otros, sin bien no han llegado a conclusiones sobre el rol que ha de asumir el educador o educadora para la primera infancia en el contexto latinoamericano —ya que éste estará determinado por las políticas sociales, económicas y de desarrollo en torno a la infancia de cada país—, sí han avanzado en conceptualizaciones sobre la importancia y pertinencia de la educación inicial, y sobre el papel que han de cumplir los educadores y educadoras, dado que su acción pedagógica es un factor determinante no sólo del desarrollo de los niños y las niñas, sino además de la calidad de la educación.

Es importante que los docentes de preescolar, en especial quienes se encuentran en proceso de formación inicial, tengan siempre presente que todo lo que sucede en la infancia es determinante para la vida del adulto, dadas las características cognoscitivas y afectivas de los niños y niñas. La avidez por aprender, por conocer, por tener nuevas experiencias, a la par con sus necesidades emocionales, hacen de ellos y ellas una excelente población para orientar, y es inmensa la responsabilidad, pues cada error que se cometa en este momento, si no es corre-

gido a tiempo y en forma apropiada, dejará huellas que afectarán en lo sucesivo, en mayor o menor grado, su potencial de desarrollo (Mieles-Barrera, Henríquez-Linero y Sánchez-Castellón, 2009).

Múltiples investigaciones cuyos resultados demuestran que la mayor parte del desarrollo de la inteligencia en los niños y niñas se produce antes de los siete años de edad (Blomm, 1964), evidencian que los programas de educación inicial pueden contribuir al desarrollo cerebral, aumentar los potenciales de aprendizaje y favorecer el desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Zapata y Ceballos, 2010).

El papel de los educadores en la primera infancia

Los profesores tienen en sus manos una gran responsabilidad, debido a que se encargan de la primera infancia; como lo plantean las teorías del desarrollo evolutivo, es el momento donde se aprende la confianza o desconfianza frente a las personas significativas (Erickson, 1964, en López Ramírez, García Marín y Cardona Giraldo, 2012). Además los niños se encuentran en un proceso de asimilación y acomodación donde tienen nuevas experiencias de su mundo y tras un proceso de representación cambian las ideas propias transformándolas en nuevos conocimientos (Piaget, 1952, en López Ramírez, *et al.*, 2012).

Zapata y Ceballos (2010) indican que el informe publicado por *High/Scope Perry Preschool Study* (1993) sobre los efectos de una educación inicial de calidad, se ha demostrado que la participación de los niños y niñas en un programa de educación preescolar de alta calidad, con aprendizajes activos en los primeros años, crea las bases para que esos niños y niñas puedan llegar a ser personas adultas exitosas, pese a los efectos negativos de una infancia pobre. Así, los autores concluyen que es indiscutible la importancia de analizar la

responsabilidad y el papel que deben asumir los educadores y educadoras en los procesos educativos de atención y de acompañamiento que lideran y orientan en favor del desarrollo humano integral en la primera infancia, frente al reto de brindar una educación de calidad a niños y niñas hasta los seis años de edad.

Mieles-Barrera, *et al.* (2009) expresan que un maestro/a puede lograr que un niño rechace o ame su escuela, que sienta que es una persona importante, o, por el contrario, que llegue a pensar que es tonto, torpe o “que no sirve para nada”, que tiene talento o carece de él; puede hacerlo sentir aislado o integrado, escuchado, apoyado o ignorado. En fin, de su habilidad profesional y características personales dependerá la calidad de la relación que establezca con sus estudiantes y la posibilidad de que los niños y niñas bajo su responsabilidad amen y entiendan el aprendizaje como posibilidad de encontrarse y construirse a sí mismos y desarrollar sus potenciales.

Continúan diciendo que se requiere entonces que un maestro de preescolar pueda identificar sus propias necesidades y compartir las de sus estudiantes; un maestro capaz de reflexionar de manera permanente sobre su sentido personal, pues esta toma de conciencia le permite comprender a los niños en el plano de sus vivencias y brindar la orientación adecuada para que ellos desarrollen un sentido de vida fundamentado en sus competencias, habilidades, aptitudes y actitudes, de manera que puedan adquirir confianza en sí mismos como personas con inventiva, emprendedores y capaces de concretar proyectos.

Díaz, Gonzáles y Jaramillo (2006) indica que los estilos de personalidad por parte de los docentes pueden contribuir al desarrollo del psiquismo de los estudiantes proporcionándoles herramientas para su desarrollo físico, social y psicológico. En el ámbito educativo, se evidencian varios procesos de interacción entre los cuales está la relación profesor-alumno

que puede estar mediada por las características de personalidad de los involucrados, la cual puede estar cargada de emociones, falencias y creencias que influyen en el proceso de la educación.

Entonces, reflexionando la información anterior, cabría preguntarse cuál es el perfil idóneo o al menos cual es perfil que tienen estos profesores ya que son muchas las responsabilidades que tienen con los niños preescolares. Así pues cabe definir un perfil como el conjunto de rasgos y capacidades que caracterizan a un individuo, expresados hoy día en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional, las que pueden serle demandadas legítimamente por la sociedad (Hawes y Corvalán, 2005).

Larsen y Buss (2005, p. 16, en López Ramírez, *et al.*, 2012) afirman que “la personalidad es el conjunto de rasgos psicológicos y mecanismos dentro del individuo que son organizados y relativamente estables, y que influyen sus interacciones, y adaptaciones al ambiente intrapsíquico, físico y social”. Por su parte Millon (2001) plantean que el desarrollo de la personalidad es función de una interacción compleja de factores biológicos y ambientales que actúan a través de la vida en reciprocidad, afirmando que los factores biológicos probablemente establecen los fundamentos que guían su desarrollo.

Zapata y Ceballos (2010) refieren que el rol del educador o educadora para la primera infancia ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos en coherencia con la Política de Infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacida-

des cognitivas, comunicativas y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral.

Es importante recalcar que existe poca investigación que hable de las características deseables que debe de tener una educadora o educador. En la investigación de Zapata y Ceballos (2010) se encuentra que las personas que fungen con esta labor deben de ser individuos con vocación, es decir, deben poseer una actitud predominante, pues un educador o educadora, además de gustarle, de querer a los niños y niñas y de sentirse identificado o identificada con sus funciones, se caracteriza por su profesionalismo y pasión por lo que se hace; debe de demostrar *amor*, alegría y paciencia siendo la primera la actitud más valorada. Debe de ser comunicativa, respetuosa, tolerante, amable y equilibrada, ya que estas características se consideran fundamentales para generar confianza en los niños y niñas, constituyéndose en actitudes posibilitadoras del desarrollo infantil. El niño y la niña que se sienten reconocidos en su singularidad, derechos y capacidades, tendrán más posibilidades de alcanzar una vida plena y de calidad, puesto que la calidad de la niñez tiene importancia no sólo para lo que pase en esta etapa del ciclo vital, sino también para la vida futura.

Una características más que nombran es el ser una persona creativa, ya que esta implica condiciones como la originalidad, la flexibilidad, la fluidez y la elaboración. Casillas (2002) indica que éstas son necesarias para que el educador o educadora desde su rol pueda promover transformaciones e innovaciones pedagógicas, sociales y/o culturales.

Los educadores infantiles tienen la responsabilidad de desarrollar al máximo sus competencias para evaluar sistemáticamente su trabajo, preguntarse por los acontecimientos del aula, de la institución educativa, por las dimensiones de desarrollo de sus estudiantes, por los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos (Mieles-Barrera, *et al.*, 2009).

Milkie (2011) realizó una investigación donde se evidencia que los niños al recibir educación por parte de docentes con problemas psicológicos (baja autoestima) son más propensos a presentar trastornos mentales, que estudiantes que reciben una educación en ambientes adecuados y con docentes psicológicamente saludables. Lo anterior, demuestra que el estilo de personalidad del profesor pueden generar una deficiencia o develar una enfermedad que afecte su vivencia y la relación del vínculo con los niños, es decir, un deterioro en la parte emocional puede afectar el estilo de personalidad del docente y por ende puede alterar la relación profesor-alumno, la cual se sirve como mediadora del proceso de aprendizaje de los niños.

De igual manera, Bermúdez Moreno (2003) sugiere analizar la personalidad lo que permite entender con precisión, cómo y bajo qué condiciones se adquieren y se consolidan ciertos patrones de conducta y actitudes características para el desarrollo formativo. Dresch (2006) indica que dentro de los diferentes contextos la personalidad de cada sujeto puede influir en su salud mental y física que puede verse reflejada en su práctica profesional como en las relaciones que establecen fuera del contexto educativo, provocando una activación fisiológica (comportamiento) adecuada o inadecuada, que a su vez influye en la manera cómo afrontan la realidad.

Metodología

Para la medición de la personalidad existen diversos instrumentos, sin embargo, en la presente investigación se utilizará el Inventario de Personalidad 16PF que surge del análisis de 4 500 adjetivos que Cattell, en 1947, se propuso reducir para obtener un conjunto de categorías óptimas, que condensara la mayor cantidad de información de la lista de adjetivos de personalidad. Con el método de análisis factorial, pudo reducir miles de descriptores a 16 factores primarios de personalidad, que sirvieron para construir el Inventario de Personalidad 16PF (*Sixteen Personality Factor Inventory*).

Por lo anterior, el propósito de la investigación fue conocer el perfil de personalidad, tomando este concepto como lo definen Hawes y Corvalán (2005) como el conjunto de rasgos y capacidades que caracterizan a un individuo, de las educadoras del preescolar.

Se trabajó con una muestra no probabilística compuesta de 151 educadoras de educación preescolar, residentes de la Ciudad de México, con edades que van de 18 a 62 años ($M = 33$; $DS = 12$). Se aplicó el inventario 16PF-IPIP (Pérez, Cupani y Beltramino, 2004) integrado por 163 reactivos con formato de respuesta tipo Likert de grados de acuerdo.

Resultados

El perfil que se encuentra en la investigación es interesante, ya que aunque están presentes los rasgos en las educadoras las medias no son muy altas lo que estaría indicando que no están tan desarrollada esa capacidad en ellas, quizá se podría desarrollar siempre y cuando ellas lo deseen. A continuación se hace una descripción de cada rasgo, en el caso de que se encuentre algún teórico que apoye el hallazgo encontrado se hará referencia a él.

En la Tabla 1 es posible apreciar los resultados de la investigación y es posible observar que las medias de los factores no son muy altas conforme al valor de la media teórica, solo un factor que es sociabilidad sale por arriba de esta.

Tabla 1. Medias de los 16 factores de la personalidad.

Factor	Medias de los factores
Sociabilidad	3.60
Calidez	3.36
Complejidad	3.28
Perfeccionismo	3.23
Autoestima	3.18
Intelecto	3.13
Amigabilidad	3.11
Estabilidad	3.10
Imaginación	3.10
Apertura	3.06
Obediencia	2.98
Asertividad	2.96
Calma	2.96
Sensibilidad	2.96
Confianza	2.96
Gregarismo	2.81

Sólo la **sociabilidad** se encuentra por arriba de la media teórica, es esto es positivo ya que el individuo expresa marcada inclinación a trabajar con gente, disfruta del reconocimiento social, es participativo, le gusta formar grupos activos, disfrutan sus relaciones interpersonales, capaces de soportar la crítica, capaces de recordar nombres de personas pero son menos

confiables en trabajos de precisión, en sus obligaciones son despreocupados, estas características son positivas en las educadoras del preescolar al exigírseles que trabajen con los niños.

En lo que se refiere al siguiente factor y cabe decir que de aquí en adelante las medias son arriba de tres, se encuentra la **calidez** en el que las personas son atentas, emocionales, se interesan por los demás les hacen sentir cómodos, así mismo les gusta dedicarle tiempo a los demás, esta es también un aspecto positivo en ellas.

La siguiente es la **complejidad** en este sentido un puntaje alto indica que las personas les gusta escuchar nuevas ideas, imaginar soluciones nuevas, esto es positivo ya que tienen que trabajar muchas veces en equipo y buscar maneras distintas de aplicar o de enseñar los conocimientos que tienen.

La posterior es **perfeccionismo** que indica que son personas que les gusta realizar las cosas correctamente, que son precisos en su trabajo y que les molesta el desorden, esto es de suma importancia con los niños ya que les transmiten estas características para que posteriormente las hagan fuera del aula.

Se encuentra después la **autoestima** que sale un puntaje alto lo que indica que las docentes son temerosas, se preocupan demasiado, prontamente piensan en sus errores pasados, se dejan desalentar con facilidad, este es el primer factor que juega en contra en la educación de los niños, es decir se tendría que trabajar con ellas para que se valoren y consideren que lo que hacen es de suma importancia

Posteriormente, encontramos al **intelecto** que al salir un puntaje alto indica que ellas se consideran comunes, se confunden, sienten que no destacan en lo que hacen no tienen un vocabulario amplio, este factor en particular es preocupante ya que como se vio en esta etapa los niños aprenden muchas cosas y el vocabulario es uno de los elementos fundamentales y si sus profesoras no manejan un vocabulario amplio y rico eso se verá reflejado en la manera en que se dirijan hacia ellos.

A continuación esta la **amigabilidad** que hace alusión a que la persona no le gusta relacionarse con la gente, no hace amigos fácilmente, se siente incómodo y no sabe que decir, aquí es importante acotar que esto les pasa con los adultos, ya que ellas refieren que cuando se trata de la convivencia con los niños es muy distinto, esto se debe de profundizar y corroborar el dicho. Este factor puede estar afectando en las relaciones con sus jefes o compañeros de trabajo al no interactuar con ellos.

Enseguida se encuentra la **estabilidad** que indica que las docentes se sienten tristes, que se evalúan de manera negativa, se sienten desesperadas y con desaliento. Este elemento es preocupante ya que refería Milkie (2011) si este tipo de personas están a cargo de la educación de los niños van a perjudicarlos en vez de ayudarlos.

A continuación se encuentra la **imaginación** en donde el puntaje alto indica que les gusta soñar despiertas, hacer cosas inesperadas, son personas que se distraen y que pueden llegar a hacer cosas que resulten extrañas para los otros, esta característica es positiva ya que es más fácil que puedan realizar material atractivo para sus alumnos, además de que es más fácil que los alumnos desarrollen esta habilidad cuando se demuestra en la práctica.

El último factor que tiene una media superior a tres es el de **apertura** en donde indica que las personas no hablan mucho, esconden sus sentimientos, no comunican sus pensamientos y son reservados. Esto al igual que la autoestima y la amigabilidad es negativo que sea alto, es decir se esperaría que estas personas fueran abiertas y espontaneas que pudieran comunicarse y relacionarse con otros, pero parece ser que solo es con personas adultas, lo que se necesita es realizar más investigación al respecto y poder ayudarlas a generar estrategias de comunicación, que les ayudarían no solo en el ámbito profesional sino también personal.

Los siguientes rasgos se encuentran debajo de tres, pero solo por unas décimas, ya que el más bajo puntaje que sacan las docentes es gregarismo. El primer factor que se encuentra es la **obediencia** en donde el puntaje indica que les gusta seguir y respetar las leyes, respetan la autoridad y no les gusta oponerse a ella, esta característica es positiva que pueden transmitir este respeto ante las leyes a los alumnos.

El siguiente es la **asertividad** en donde el puntaje indica que la persona no dice lo que piensa, deja que los demás tomen las decisiones y no asume responsabilidades, así como que no son capaces de tomar la iniciativa, esta característica aunque es negativa es algo que se aprende culturalmente y consistentemente en nuestra cultura se encuentra que los mexicanos no somos capaces de expresar de manera directa lo que se siente y piensa si sentirse mal por ello.

Se encuentra después a la **calma** en donde el puntaje indica que son personas tranquilas, que no se enojan con facilidad y que son capaces de tener una palabra de aliento para todos, esta característica es interesante y positiva ya que para que se tenga un trato adecuado con los niños se requiere que sean calmadas y tolerantes.

En cuanto a **sensibilidad** se indica que no les gusta leer, que les gustan las artes como poesía y la danza esto va en contra de una educación integral que se les puede brindar a los niños, ya que si no les gustan estas actividades es difícil que las promuevan con ellos.

El penúltimo factor fue la **confianza** el puntaje indica que son personas confiadas, que creen que las personas tienen buenas intenciones y son honestas, perdonan, pero no son capaces de identificar sus reacciones emocionales, este último punto se tendría que trabajar con ellas, ya que si ellas son capaces de identificar lo que sienten les pueden ayudar a los niños a saber que están sintiendo y puedan expresarlo de una mejor manera.

El último factor es del **gregarismo** en donde el puntaje indica que no les agradan las multitudes, las bromas y las fiestas. Son más tendientes a estar solas y a dejarse conducir por los demás. Esto podría ser negativo en el sentido de no poder inculcarles el gusto por estar con otros.

Conclusiones

Este trabajo es pionero en la investigación sobre los rasgos de personalidad de los docentes, aún falta mucho por investigar sobre la temática, confirmar si estos puntajes se replican en otras muestras y con otros instrumentos de personalidad, así como realizar entrevistas y seguimientos de las docentes después de impartir cursos sobre diferentes temáticas como son la regulación emocional o asertividad.

Queda mucho camino por andar, pero este es un acercamiento a una temática que posee tantas aristas y que cualquier información que se tenga sobre ello ayuda a clarificar y ayuda a formar profesoras mejor preparadas para el trato con los niños preescolares.

Referencias

- Bermúdez Moreno, J. (2003). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Blomm, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Casillas, M. Á. (2002). Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. *Revista Universidad de Guadalajara*, 5, 9-17.
- Cattell, R. B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, 12, 197–220.
- Díaz, S., Gonzáles, C. y Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 45-55.
- Dresch, V. (2006). *Relaciones entre personalidad y salud física / psicológica: diferencias según sexo/genero, situación laboral y cultural/ nación* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*, Documento de trabajo Proyecto Mecesus Tal 0101. Talca.

- López Ramírez, A., García Marín, L. M. y Cardona Giraldo, L. L. (2012). *Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente- estudiante* (Tesis de licenciatura). Universitaria La Sallista, Colombia
- Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M. y Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educ. Educ.*, 12(1), 43-59
- Milkie, M. (2011). *Ambiente escolar afecta Salud Mental. El Espectador. Redacción vivir*. Disponible en <http://www.elspectador.com/noticias/educacion/articulo-255897-ambiente-escolar-afecta-salud-mental>
- Millon, T. (2001). *MIPS Inventario de estilos de personalidad de Millon*. Madrid. TEA Ediciones.
- Pérez, E., Cupani, M. y Beltramino, C. (2004). Adaptación del Inventario de Personalidad 16PF-IPIP a un Contexto de Orientación. Estudio Preliminar. *Evaluar*, 4, 23-49.
- Zapata, B. E. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.

Cómo resuelven los niños de tercer grado de primaria los problemas matemáticos

Nancy Aidée Arzate Salgado

Introducción

La investigación indaga el proceso que construyen cinco estudiantes de tercer grado de primaria para la resolución de problemas matemáticos, se presentan los datos recabados a través de entrevistas individuales con respecto a lo que hacen para resolver los problemas aditivos y lo que consideran para elegir la operación que responde la pregunta. Los datos recabados son de corte cualitativo. Los hallazgos remiten a la estrategia de resolución de problemas de cuatro fases de Polya (1974) y los factores que intervienen en la comprensión de problemas matemáticos (Paredes, 2002), lo cual se ilustra con las acciones que realizan los niños para resolver los problemas, los indicadores que retoman para sus decisiones ejecutivas como la elección del algoritmo que esclarezca la incógnita y los recursos personales utilizados para

la expresión contextualizada de la respuesta obtenida. Las posibles implicaciones son que a partir del conocimiento de la comprensión de los problemas matemáticos desde los niños se pueden diseñar estrategias que responden a sus cogniciones a través del significado compartido de sus expresiones.

A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad del sistema educativo nacional el desempeño en matemáticas muestra serios inconvenientes, las evaluaciones internacionales muestran que nuestro país se encuentra en posiciones poco alentadoras: PISA 2006 indica que México se ubica en la última posición de los países que conforman la OCDE el resultado consiste en que el 50% de los jóvenes de 15 años están en los niveles 0 y 1, es decir, poco calificados para la vida en la sociedad actual, para cursar estudios universitarios y resolver problemas elementales.

A nivel de América Latina a través del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo se sabe que México se encuentra por debajo de Cuba, Chile, Uruguay y Costa Rica y que incluso si Nuevo León fuera un país el desempeño de los estudiantes mexicanos estaría por debajo del resultado de tal entidad. En lo que respecta a las evaluaciones nacionales, ENLACE 2008 reporta que el 80% de los alumnos se ubican en los niveles de "insuficiente" y "elemental".

Ante tales resultados la SEP, para el Plan de Estudios 2009, ha considerado prioritario que en matemáticas los alumnos desarrollen una forma de pensamiento que les permita expresar matemáticamente situaciones que se presentan en los diversos entornos, técnicas adecuadas para reconocer, plantear y resolver problemas, dando a éste último aspecto importancia sustantiva. Por lo tanto, una de las labores principales en la enseñanza de las matemáticas será la solución de problemas puesto que a través de estos se busca desarrollar en la población

estudiantil destrezas básicas como la comprensión, el análisis y la creatividad con las cuales los aprendices logren, en un futuro, resolver problemas de su propia vida e incluso sean capaces de proponer soluciones ante los problemas sociales que deban enfrentar.

Por lo anterior, es importante para la SEP (2009) propiciar en las clases de matemáticas el pensamiento independiente, en el que el alumno utilice de manera flexible el cálculo mental, la estimación de resultados o las operaciones escritas, por lo tanto, la metodología de enseñanza debe ayudar al estudiante a hallar la solución correcta del problema de manera comprensiva. Tal comprensión consiste en que los alumnos sean capaces de explicar y justificar el proceso seguido en la solución de problemas y analicen la razón de las soluciones que proponen, es necesario que entiendan por qué ciertos procedimientos conducen a la respuesta esperada y otros no.

Antiguamente se creía que las matemáticas se aprenden por transmisión directa de lo que explica el docente o de la información que se obtiene de los libros de texto, ahora es conocido que no es así, sino que las matemáticas se aprenden en interacción con situaciones problemáticas las cuales obligan al estudiante a modificar su estructura cognitiva por el contacto con una multiplicidad de acciones que requieren distintas habilidades. La resolución de problemas de forma autónoma por parte de los alumnos también implica que ellos sepan identificar, plantear y resolver diferentes problemas o situaciones utilizando más de un procedimiento, es decir, combinar elementos del conocimiento, reglas, técnicas, destrezas y conceptos previamente adquiridos para dar solución a una situación nueva y a la vez evaluar cual o cuales estrategias de solución son más eficientes (Calvo, 2008).

Por lo tanto, para el docente es fundamental conocer la estructura cognitiva del alumno, saber cómo está construyendo su conocimiento, en otras palabras, acceder al pensamiento del aprendiz y eso lo puede hacer al escuchar y promover que los niños hablen sobre sus propias acciones, entonces, la expresión oral será una herramienta útil para que el docente pueda conocer cómo piensan los niños y de este modo utilizar la mejor estrategia para guiarles hacia la búsqueda de una solución eficaz del problema (Calvo, 2008; SEP, 2009).

En el ambiente escolar, a los niños se les enseña a resolver problemas matemáticos a través de pasos que pueden ser considerados obvios como: lectura del texto, identificar los datos y la pregunta, realizar la operación y contestar la pregunta, y en esencia esa es una estrategia para la solución de problemas, pero esos pasos no son los únicos ni mecánicos, implican una toma de decisiones ejecutivas que Polya (1974) consideró en su plan de cuatro fases y que ha brindado la base a múltiples investigadores para el desarrollo de estrategias para favorecer la solución de problemas.

A continuación se expone brevemente el Plan de trabajo en cuatro fases de Polya (1974) para la resolución de problemas matemáticos:

1. Comprender el problema, es decir, ver claramente lo que se pide. Lo que implica entender tanto el texto como la situación que presenta el problema, diferenciar los distintos tipos de información que ofrece el enunciado y comprender que debe hacerse con la información que se aporta.

Calvo (2008) en esta fase recomienda leer despacio el enunciado, tratando de contestar las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los datos?, lo que se conoce.

¿Cuáles son las incógnitas?, lo que se busca

Después tratar de encontrar una relación entre los datos y las incógnitas y si es posible, se debe hacer un esquema o dibujo de la situación.

2. Diseñar un plan de solución. Una vez que se tiene clara la meta a la que se quiere llegar, es el momento de planificar las acciones que llevarán a ella y eso se logra al captar las relaciones que existe entre los diversos elementos, ver lo que liga a la incógnita con los datos a fin de encontrar la idea de la solución y poder trazar un plan donde se encuentra para qué sirven los datos, que puede calcularse a partir de ellos, que operaciones utilizar y en qué orden proceder.

Parra (2004) recomienda al alumno recordar si ha tenido un problema con características similares y preguntarse si conoce algún teorema que pueda serle de utilidad. Sustituir los datos a una situación más sencilla para probar posibles procedimientos. Preguntarse si se utilizaron todos los datos en los intentos posibles de solución.

3. Poner en ejecución el plan de solución. Consiste en la puesta en práctica de cada uno de los pasos diseñados en la planificación. Es necesaria una comunicación y una justificación de las acciones seguidas e de forma sistemática. Esta fase concluye con una expresión clara y contextualizada de la respuesta obtenida.

En la fase de ejecución del plan es importante revisar cada paso de la ejecución del plan para asegurarse que el proceso sea el correcto y hacer las comprobaciones necesarias (Parra, 2004).

4. Examinar la respuesta obtenida. En términos simples es volver atrás una vez encontrada la solución, comprobarla y discutirla. Es conveniente realizar una revisión del proceso seguido, para analizar si es o no correcto el modo como se ha llevado a cabo la resolución. Es preciso contrastar el resultado obtenido para saber si efectivamente da una respuesta válida a la situación plantada, reflexionar sobre si podía haber llegado a esa solución por otras vías, utilizando otros razonamientos.

Las estrategias de solución de problemas no son una propuesta curricular pero en la enseñanza de las matemáticas se deben aplicar metodologías que ayuden al estudiante a hallar la solución correcta de manera comprensiva, sería absurdo pensar que los alumnos no tienen sus propias estrategias de solución de problemas, cuestión importante de explorar para conocer el modo de pensar, razonar y actuar de los estudiantes y de esta forma ayudarlos a conseguir mayores éxitos en matemáticas.

Para lograr mayores éxitos en el estudio de las matemáticas la educación primaria busca que los niños desarrollen técnicas para reconocer, plantear y resolver problemas de manera autónoma y una de las contrariedades para llegar a la autonomía es la dificultad para leer y por lo tanto para comprender los enunciados de los problemas (SEP, 2009; Mialaret, 1986).

Muchas veces los alumnos obtienen resultados diferentes que no por ello son incorrectos, sino que corresponden a una interpretación distinta del problema, de manera que el maestro tendrá que averiguar cómo interpretan los alumnos la información que reciben de manera oral o escrita (SEP, 2009, p. 86).

Ante tal aseveración indica que los estudiantes se encuentran con dificultades desde la comprensión del problema, es decir, desde la primera fase de Polya (1974), por lo tanto es importante explorar la estrategia que los niños de tercer grado emplean en la solución de problemas matemáticos y los elementos que consideran para decidir el plan de solución del problema.

Comprensión del problema

Es absurdo contestar una pregunta cuando no se comprende, sin embargo, es uno de los errores que con frecuencia se cometen dentro y fuera de la escuela, comprender un problema matemático es que el alumno posea los conocimientos previos que le permitan abstraer o generalizar objetos, hechos y conceptos nuevos y las interrelaciones entre éstos y así ver claramente lo que se pide (Paredes, 2002; Polya, 1974).

Para comprender el problema matemático Flores (1999) describe en el primer componente de la estrategia de solución leer el problema sin errores para tratar de comprenderlo y parafrasear el contenido para que el texto adquiriera un significado a partir de la visión del aprendiz. Parra (2004) agrega a éste primer punto que es favorable que el alumno escriba o dibuje algo de lo que entendió del problema e incluso si no sabe cómo empezar, identifique lo que quiere del problema y sabe de él.

Por su parte, Polya (1974) propone que para facilitar la comprensión del problema, el docente puede solicitarle al aprendiz que repita el enunciado sin titubeos, para separar las principales partes del problema: la incógnita, los datos y la condición. Además agrega que no solo el

alumno debe comprender el problema sino también desear resolverlo rescatando así la importancia del interés del alumno puesto que el problema debe representar un reto posible para el aprendiz.

Se tiene establecido que para llegar a la solución de un problema matemático, la comprensión del problema es fundamental, por ello, a continuación se presentan los factores que intervienen en la comprensión del problema matemático.

Factores que intervienen en la comprensión del problema matemático

De acuerdo con Paredes (2002), en la comprensión de problemas matemáticos están implicados tres factores: conocimientos previos, factores numéricos, factores lingüísticos que a continuación brevemente se presentan:

Conocimientos previos

Para que el niño logre formarse una representación mental del problema requiere marcos de referencia, es decir, que la nueva información se acomode a la ya existente para que adquiera un significado y llegue a la comprensión de qué es lo que requiere para solucionar la situación planteada, y esto lo hará usando las habilidades que ya tiene para reflexionar, inferir y evaluar su propio conocimiento.

Vergnaud (1991, en Flores, 2005) refiere que para que un niño logre comprender el problema matemático debe formarse una representación mental de la realidad que presenta el problema y esto lo logra por las señales en el texto, que son palabras que llevan a la activación de los esquemas alrededor de los cuales el texto se organiza y sobre los que se pueden emplear procedimientos particulares de solución.

Factores numéricos

Los factores numéricos que intervienen en la comprensión del problema matemático de acuerdo con Paredes (2002) son:

La adquisición del concepto de número. Algunos elementos relacionados con esta adquisición del concepto de número van relacionados con el manejo de las cantidades en lugar de objetos, la lectura y la escritura de cantidades y la comprensión de las leyes que rigen su funcionamiento.

La utilización del sistema numérico decimal. En este aspecto se necesita que el niño comprenda la *lectura y la escritura de cantidades*.

Los agrupamientos con el sistema de base 10, comprenda que 10 unidades hacen una decena, 10 decenas una centena y así sucesivamente.

El valor posicional, los números, consiste en que un número tendrá un valor propio dependiendo del lugar que ocupen en la cifra, cuestión que se dificulta con el cero puesto que se ha enseñado que es un valor nulo pero, que al colocarse a la derecha de otro número hace que ese número anterior se reubique en otra posición otorgándole otro valor, por lo tanto, el cero sí cuenta.

Conocimiento y manejo del algoritmo. En ocasiones los estudiantes al saber que necesitan encontrar y las operaciones para hacerlo, obtienen un resultado incorrecto porque no dominan el procedimiento del algoritmo o no discriminan los datos numéricos que requieren utilizar para resolver el problema.

Discriminación de los datos numéricos necesarios para resolver el problema de los que no son necesarios, se encuentra que los niños utilizan todos los números existentes sin identificar los que son útiles para resolver la interrogante.

Representación gráfica la información numérica, indica que puede representar en distintas formas la información para comunicar los resultados a los demás, lo que implica que el niño también tenga una representación mental significativa del cuestionamiento y sea capaz de elaborar una construcción propia con un nivel de entendimiento tal que le permita ahora argumentar su resultado a los otros.

Cuestiones lingüísticas

Fernández (2001) rescata la relación indisoluble entre el lenguaje y el pensamiento. En matemáticas las funciones del lenguaje son dos: como comprensión de la información que se comunica y como expresión del pensamiento que se quiere transmitir. La claridad del lenguaje evita que el alumno tenga que “suponer” lo que “debe ser” interpretado.

Tal claridad del lenguaje se complejiza puesto que en matemáticas algunas palabras y expresiones del lenguaje natural y usual adquieren otro significado que constituye el denominado registro matemático, es decir, el conjunto de significados que pertenecen al lenguaje de las

matemáticas, en lo referente al uso de términos técnicos, determinadas expresiones y formas de argumentar, que son diferentes a los de la vida cotidiana, por ejemplo: "adición," "llevar" y "cuál es la diferencia" (Paredes, 2002; Orton, 2003).

Indicadores del proceso de resolución de problemas matemáticos

Paredes (2002) establece una serie de indicadores que los niños pueden considerar al resolver los problemas de matemáticas que para esta investigación resultan útiles para saber qué es lo que hacen los niños en el proceso de resolución de problemas matemáticos:

Información del problema

Consiste en que los niños expresen con sus propias palabras de qué trata el problema, así como también identificar la información relevante (o necesaria para resolver el problema) y la irrelevante (o innecesaria), en las fases de Polya (1974), este proceso corresponde a comprender el problema contestando la interrogante ¿cuáles son los datos?

Incógnita que se plantea

En este paso, responde las preguntas ¿qué es lo que se busca?, ¿cuáles son las incógnitas?, es aquí cuando los niños son capaces de identificar lo que se pregunta del problema (Paredes, 2002 y Polya 1974).

Datos numéricos necesarios

Se pretende que los niños identifiquen los datos numéricos que es necesario utilizar para solucionar el problema, Polya (1974), dice que es aquí donde se aborda la cuestión de ¿para qué me sirven los datos que aparecen en el enunciado?, ¿qué puede calcularse a partir de ellos? Y ¿qué operaciones utilizar y en qué orden se debe proceder?

Representación del problema

Los niños son capaces de interpretar y elaborar una representación mental de la realidad que presenta el problema, es cuando el alumno representa –lo cual implica aprovechar conocimientos ya existentes o construir otros nuevos- en su representación están contenidos esquemas de entendimiento y solución, el alumno pone en juego sus conocimientos acerca de conceptos y esquemas que medían entre el entendimiento y la solución del problema (Flores, 2005).

Algoritmo utilizado

En el aula el alumno frente a la redacción de una situación problemática toma un modelo lingüístico lo cual le permite expresar, retener y asociar los datos con la solución del problema, para ello, el aprendiz usa las palabras presentes en el texto, las traduce en un código unitario y las plasma en acciones a seguir (Fernández, 2001 y Miranda, Fortes y Gil 2000).

Cabe destacar que el lenguaje que se utiliza en las matemáticas implica que ciertas palabras denoten acciones específicas, por ejemplo, la palabra menos remite a una resta, reparto o entre a una división.

La solución de problemas matemáticos permite que los alumnos desarrollen habilidades y capacidades que le permiten la comprensión de la realidad, contribuye a desarrollar en los niños estrategias mentales básicas que les facilita resolver situaciones de la vida real, aplicando los conocimientos que han adquirido durante los diferentes niveles educativos.

Por eso es importante que los niños sean capaces de explicar y justificar el proceso seguido en la resolución de problemas y comprendan la razón de las soluciones que proponen, es vital que entiendan por qué ciertos procedimientos que conduce a la respuesta esperada y otros no.

Cuando el educador se permite escuchar hablar al niño sobre sus acciones puede acceder a su pensamiento con el fin de entender su cognición y de este modo utilizar la mejor estrategia para guiarles hacia la búsqueda de una solución eficaz del problema.

Justificación de la técnica de recolección de datos utilizada

En la presente investigación se optó por la entrevista por ser considerada como el medio para acceder a la construcción personal, permite conocer que hay en la mente de alguien más, de manera que el informante se sienta con la suficiente libertad y confianza para encaminar la charla y estructurar su narración desde su perspectiva; utilizando sus propias palabras para expresar sus puntos de vista (Ito y Vargas, 2005).

En la investigación se conceptualiza a la entrevista como un diálogo asimétrico, en la que una de las partes busca recoger información a través de la formulación de preguntas a partir de cuyas respuestas habrán de surgir los datos de interés (Flores y Tobón, 2004).

Método

Objetivos

- Conocer el proceso que los niños de tercer grado de primaria siguen para la resolución de un problema matemático aditivo.
- Saber que consideran los niños de tercer grado para decidir con que operación resuelven un problema aditivo.

Participantes

Tres alumnos y dos alumnas de 9 años que cursan el tercer grado de primaria en una institución pública que fueron considerados por su maestro como alumnos regulares.

Procedimiento

Se utilizó una entrevista donde se presentó a los niños un problema matemático por escrito para que lo leyeran, se les solicitó que pensarán en voz alta durante la resolución del problema y se preguntó qué es lo que hacían para resolver el problema. Las entrevistas se desarrollaron de manera individual.

Consideraciones éticas

La participación en la entrevista fue voluntaria, se les preguntaba a los niños si querían participar en el estudio y se respetaba su decisión y para la exposición de los datos se han cambiado los nombres para mantener el anonimato.

Descripción de los problemas por resolver

Los problemas presentados corresponden a la clasificación de problemas matemáticos aditivos, es decir, problemas en los que se realiza una suma o una resta (Paredes, 2004), corresponden a situaciones de combinación parte todo, en este tipo de problemas, los números se refiere a series de objetos, por lo que no se transforma ninguna cantidad, se dan tres conjuntos y se pregunta por el resultado.

Escenario

Las entrevistas fueron realizadas en las instalaciones de una primaria pública de la Delegación Álvaro Obregón.

Resultados

Al entrevistar a los niños para saber el proceso que siguen para la resolución de un problema aditivo se obtuvieron distintas estrategias de solución que remiten a al proceso en cuatro etapas en la resolución de un problema de Polya (1974), sin embargo, los matices y la constante dialéctica entre las conjeturas que expresan la lógica de resolución de problemas es lo esencial de la presente investigación.

En la entrevista realizada a Alicia la estrategia de resolución de problemas inicia con la lectura del texto del problema y expresiones que denotan el entendimiento de la problemática, remiten a la redacción del escrito:

Entrevistadora: ¿Cómo le hiciste para entenderle?

Alicia: Le leí hasta que le entendí.

Alicia: porque el mismo enunciado me dice.

Con respecto a las palabras que apoyan a la definición de las acciones a realizar para la solución del problema se encuentra Alicia quien conceptualiza la palabra *tenía* a una clara indicación de una resta porque *tenía* remite al tiempo pasado o menos.

Para llegar a la comprensión del problema Marcos recurre a los datos del problema encontrando que existen categorías incluyentes, es decir, la palabra que engloba a los mecánicos, pintores y hojalateros que es en este caso trabajadores en una fábrica, y al encontrar que los conjuntos de trabajadores, pintores y hojalateros componen la categoría trabajadores, el alumno opta por una suma para obtener el resultado.

En la toma de decisiones en el momento de resolver problemas matemáticos los conocimientos previos son determinantes, por ejemplo Marcos al establecer la diferencia entre cuándo debe hacer una suma se remite a otros problemas e incluso incluye en su ejemplo la expresión *se van*, lo que remite a una *resta*. Además un elemento que guía la solución de problemas es la noción de contestar la pregunta, por ello dice que hace lo que dice la pregunta.

Mialaret (1986), dice que el descubrimiento de la solución lógica a un problema de matemáticas puede ser en un procedimiento mental, lo que implica una toma de conciencia de las operaciones intelectuales que se requieren para contestar una interrogante, en los niños esta posibilidad de volver hacia sí mismo denota un cierto nivel de evolución psicológica.

Marcos explica que lo que le ayuda a resolver el problema es la mente, lo que implica de acuerdo a Mialaret (1986) un nivel de pensamiento con mecanismos que integran información para la comprensión del problema y activación de procesos intelectuales para llegar a la conclusión del problema. Marcos en su estrategia de resolución de problemas muestra el manejo de recursos que lo apoyan, tanto intelectuales como tecnológicos, los cuales emplea para comprobar si el resultado al que llegó es correcto, pero si la tecnología no se encuentra disponible explota sus recursos intelectuales personales para la consecución de sus objetivos, es decir, realizando cálculo mental.

En lo que respecta a la estrategia de solución de problemas matemáticos que Javier manifiesta que la comprensión del problema matemático se centra en los elementos que el problema brinda, los datos y la pregunta, por lo tanto, la determinación de la incógnita es dada por las relaciones existentes entre los elementos del problema y éstas relaciones le dan al alumno elementos para elegir la operación que contesta el cuestionamiento:

Javier en su proceso de resolución de problemas considera como estrategia en el momento de realizar el algoritmo el sumar primero los números mayores y luego los menores, lo cual denota una comprensión del carácter fijo del valor de los números y la posibilidad de agruparlos de distintas formas para hacer la suma de manera más rápida. En el proceso de resolución de problemas de Javier también se habla con respecto a la comprobación, pero no como una operación que él considere necesaria a menos que se lo solicite el docente, sin embargo, reconoce que la fase a la que Polya (1974) considera como volver atrás y una vez encontrada la solución revisarla y discutirla, él cubre al encontrar el número que faltaba, esclareciendo la incógnita al contestar el número que le estaban preguntando:

Javier al igual que Marcos introduce en el proceso de resolución de problemas el papel de la mente, pero en el caso de Javier se encontró con la dificultad de traducir su representación mental del problema a expresiones numéricas y aunque ya sabía el resultado el proceso de solución del problema no estaba muy claro, aquí recurrió de nuevo al texto del problema, analizar la información del problema y así de nuevo crearse una representación del problema que le facilitó la definición de la operación por la cual llegaba al resultado examinando si la respuesta era válida a la situación planteada. El desequilibrio cognitivo del que habla Paredes (2002), que se dio en el diálogo promovió la reflexión sobre el conocimiento matemático y el examinar la solución, procesos que Javier expresó y que al final le sirvieron para sustentar con mayores elementos su respuesta, tanto por su proceso lógico como por los datos que remite el texto.

En el caso de Gustavo el proceso de resolución de problemas matemáticos sigue una secuencia de comprensión del problema a través de la identificación de la pregunta, decide la operación y da el resultado, sin embargo, antes de dar por concluido el proceso, encuentra un error en el algoritmo que de inmediato corrige expresando la importancia de los factores numéricos en la resolución de problemas matemáticos sobre todo en la ejecución del algoritmo. Una cuestión que Gustavo ilustra es la comprensión del problema, él para resolver el problema expresa lo que dice la pregunta y una estrategia que él conoce que es detenerse en la lectura del problema matemático antes de leer la pregunta, lo que implica un análisis de los datos que presenta el problema:

Gustavo rescata una estrategia de solución de problemas propuesta por Paredes (2002), puesto que el selecciona la información relevante para resolver el problema: reconoce los datos que se presentan y cuales le sirven para resolver el problema y relaciona los datos con la incógnita planteada. Cuando se presenta la alternativa de solucionar el problema a través

de otra operación matemática Gustavo examina la posibilidad pero concluye que la respuesta obtenida no corresponde a la estimación que él ya tenía conceptualizada como posible contestación al problema.

Discusión

Sin duda, el entrevistar a los niños con respecto a cómo resuelven los problemas matemáticos aditivos fue una experiencia que brinda información valiosa, que a través de otro instrumento de recolección de datos como una prueba estandarizada o informal no se podría haber logrado: conocer el proceso que los niños de tercer grado de primaria siguen y construyen para resolver un problema matemático.

Explorar la realidad que construyen los niños a partir de símbolos abstractos como lo pueden ser las letras o los números dotan de información sobre la comprensión que ellos tienen de esa concepción, como la comprenden, la interpretan y la manejan.

El conocer desde sus palabras las acciones que realizan, los aspectos que consideran y les parecen relevantes para llegar a la solución del problema es trascendente para proponer estrategias de solución de problemas desde su perspectiva y sus palabras para compartir un código y llegar al entendimiento.

A partir del análisis de las cinco entrevistas se puede decir que los niños tienen claro que el texto les proporciona la información necesaria para resolver el problema, ellos reconocen la importancia de leer el texto hasta que le entiendan, aquí una dificultad que puede aparecer es la dificultad para leer sin titubeos o el desconocimiento del registro matemático (Orton, 2003 y SEP 2009)

Los niños consideran los datos numéricos y de acuerdo a sus conocimientos previos seleccionan la información relevante para resolver el problema, el ejemplo de Gustavo es muy ilustrativo al afirmar que de los tres personajes del problema solo dos tienen estampas, por lo tanto, el otro no cuenta, ellos encuentran relación entre los datos y las incógnitas (Calvo, 2008, Polya 1974 y Paredes, 2002).

El diseño del plan de solución de problema se ve influenciado por la meta a la que se quiere llegar a través del análisis de la posible utilización de los datos y lo que puede calcularse a partir de ellos se deciden acciones ejecutivas, por ejemplo, Javier en el problema de las galletas él se remite a solo se comió tres por lo tanto otra solución rompe con la estructura de los datos y por lo tanto la solución propuesta no puede ser posible.

Conforme la escolarización avanza, el registro matemático de los alumnos se enriquece, por ejemplo. Alicia al concluir que cuando se encuentra un verbo en pasado como lo es *tenía*, se refiere a una resta; Marcos que al encontrar *se van*, realiza la sustracción; Gustavo al enunciar *entre dos o repartir entre* establece que el problema habla de una división. Es muy importante conocer estos elementos que los niños emplean para decidir el plan de resolución de problemas, porque si bien guían el proceso, también pueden obstaculizarlo puesto que al considerar solo una parte del texto pueden perder de vista la comprensión global del texto matemático (Fernández, 2001).

En lo que respecta a la ejecución del plan, los niños lo ejecutan de muy distintas maneras, no se puede hablar de un método de resolución de problemas puesto que su estrategia de solución empieza con la lectura del texto del problema y concluye con la respuesta de la pregunta pero lo que sucede en medio de estos de puntos varía de acuerdo a lo que el niño considere prioritario para llegar a la solución del problema. Incluso hay cuestiones que realizan sin dete-

nerse a pensar por que lo hacen pero les sirven para la consecución del objetivo, por ejemplo “esperarse tantito” antes de leer la pregunta, o sumar los números más grandes después los más chicos para tardarse menos al desarrollar el algoritmo de la suma lo que habla de las estrategias personales que al sugerirlas con otros niños para solucionar problemas se puede facilitar su proceso.

Calvo (2008) establece que en la fase de ejecución del plan se expresa la respuesta obtenida la cual debe ser clara y contextualizada, la lógica de los niños se ejemplifica con Gustavo al decir que *daba menos resultado* es una evidencia de que las respuestas que brindan corresponden a la posibilidad de una respuesta posible al cuestionamiento llegando así a la comprobación de la solución sin la necesidad de hacer un algoritmo nuevo para verificar si se llegó a una respuesta válida a la situación planteada.

Los niños dan por terminada la tarea cuando encuentran el número que faltaba o el que le estaban preguntando, como lo menciona Javier y cuando su representación del problema corresponde al esquema de solución que ellos tienen y que se liga con las experiencias previas y los conocimientos surgidos de ellas (Flores, 2005).

Un término que llama la atención es el de la “mente”, lo cual puede remitir al proceso de pensamiento donde los niños planean, calculan y validan la conclusión. El procedimiento utilizado es idóneo para conocer los procesos mentales, pero como la calidad de la información que se obtenga a lo largo de la entrevista, depende en gran medida del entrevistador (Ito y Vargas, 2005), en lo personal considero que entrevistas pudieran ofrecer mejores datos y una interpretación más sustanciosa, sin embargo, sirve como punto de partida para próximas investigaciones.

Con relación a los objetivos planteados, se alcanzaron puesto que fue posible conocer el proceso que siguen cinco niños de tercer grado de primaria en la resolución de problemas, aunque para futuras entrevistas se tendrán más elementos teóricos y metodológicos que guiarán a la exploración y comprensión minuciosa de la comprensión del problema matemático y su resolución.

Personalmente, considero que ha valido la pena el esfuerzo en cuanto a costos y beneficios de los recursos empleados en la entrevista en comparación con otros métodos de recolección de datos ya que la observación, la entrevista y el pensamiento en voz alta en distintos grados estuvieron presentes permitiendo la comprensión de acciones y cogniciones de los niños además de contar con la ventaja de su explicación desde las palabras de los niños.

Referencias

- Calvo, B. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas. *Revista Educación*, 32(1), pp. 123-138.
- Fernández, B. (2001). *Técnicas creativas para la resolución de problemas matemáticos*. España: CISS Praxis educación.
- Flores, M. R. (1999). La enseñanza de una estrategia de solución de problemas a niños con problemas de aprendizaje. *Integración, educación y desarrollo psicológico*, 11(11), pp. 1-17.
- Flores, M. R. (2005). El significado del algoritmo de la sustracción en la solución de problemas. *Educación matemática*, 17(2), pp. 7-34.
- Florez, O. y Tobón, R. A. (2004). *Investigación educativa y pedagogía*. Colombia: Mc Graw Hill.
- INEE (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2006*. Disponible en: www.oei.es/pdfs/serce_2006_final.pdf

- Ito, S. y Vargas, N. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mialatet, G. (1986). *Las matemáticas: cómo se aprenden como se enseñan. Un texto base para psicólogos, enseñantes y padres*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Orton, A. (2003). *Didáctica de las matemáticas*. España: Morata.
- Paredes, D. H. (2002). *La comprensión del texto de problemas matemáticos de suma y resta: una intervención con niño de quinto grado de primaria*. Tesis de Maestría en Psicología Escolar. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Parra, A. M. (2004). *La instrucción por medio de la resolución de problemas dentro de una comunidad de aprendizaje matemático. La comunidad*. Tesis Maestría en Psicología Escolar. Facultad de Psicología. México: UNAM
- Polya, G. (1974). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- SEP (2009). *Plan de Estudios 2009*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Miranda, A.; Fortes, C. y Gil, C. (2000). *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Aproximación al síndrome del niño difícil en la escuela: atención y prevención

Teresa Tejeda Camacho

Conceptualización

Se define al Síndrome del Niño Difícil como un conjunto de síntomas y signos que se manifiestan en conductas de desadaptación social, de origen multifactorial, provocado principalmente por la disfuncionalidad en un sistema interaccional de tipo familiar que presenta un menor de entre 4 y 14 años de edad. El origen de la disfuncionalidad obedece principalmente a la inestabilidad del sistema familiar, la inconsistencia de las reglas de relación y una limitación inadecuada de la estructura familiar que lo extiende a otros ámbitos.

El Síndrome del Niño Difícil (SND) es un constructo formulado a partir de la investigación realizada en calidad de tesis doctoral, durante el período comprendido entre diciembre de 2014 a enero de 2017 en la Ciudad de Puebla. Al proponerlo de esta manera se piensa en eliminar

las dificultades que implica asumir que alguien cercano presenta un trastorno de la conducta, o la rudeza que revisten los términos como tiranía o disocialidad. Niño difícil aparece como un concepto más noble, digerible y asimilable para quien pueda presentarlo o sufrir sus consecuencias, según sea el caso; aparece entre los 3 y 5 años de edad, evoluciona de los 6 a los 12 años y se agudiza en la preadolescencia. El menor afectado por el SND mostrará algunas conductas poco usuales en los niños de su edad, que se manifiestan de forma incipiente pero constante, estos incluyen rasgos comportamentales y constantes conductas de violencia, manifestaciones de poder, deseo de afectar y desacato. Estas conductas van desde la ideación hasta la ejecución de actos que causan preocupación, malestar e incluso daño.

Como puede observarse, el SND trata de un trastorno que afecta a niños y preadolescentes, manifestándose en conductas rebeldes, caprichosas, desatentas, crueles y circunstancialmente violentas hacia las personas, los animales y las cosas. Quienes presentan el síndrome son niños que con frecuencia son descritos como explosivos, desobedientes, groseros, mentirosos, flojos, irrespetuosos y con problemas en la escuela. Las quejas de los maestros son reiteradas, lo que desencadena nuevas situaciones de violencia en casa, regaños constantes y castigos, trayendo el alejamiento irremediable entre padres e hijos.

Antecedentes del estudio

El interés de estudiar este trastorno de la conducta obedece particularmente al excesivo número de casos de violencia en los ámbitos familiar y escolar, casos en los que los agresores son los niños. Se trata de niños que abusan y maltratan a sus padres, amenazan y agreden a sus maestros, maltratan y atropellan a sus compañeros, y constantemente pasan por encima de toda norma de convivencia. Si bien es cierto que cualquier forma de violencia es por sí

misma reprobable, enfrentarse a esta nueva forma es casi inadmisible, incomprensible e intolerable. Así mismo, el planteamiento del problema derivó de la identificación de constantes quejas de los docentes y padres de familia acerca del mal comportamiento de los niños, tanto en casa como dentro y fuera del salón de clases, y del poco interés e involucramiento en las actividades escolares, además de la respuesta desfavorable que muestran muchos pequeños ante los llamados de atención o reprimendas, situación que deja muchas veces imposibilitados a los padres y maestros para actuar, o en su defecto, los conduce a actuar inapropiadamente.

Estudios realizados particularmente en España por Vicente Garrido, Javier Urra y Miguel Ángel Soria, han despertado la inquietud hacia este fenómeno en otros países donde la violencia se hace manifiesta y el número de casos se torna de significativo a preocupante. Los citados investigadores, han denominado a esto "Hijos tiranos", "Pequeños dictadores" y "Niños disociales" respectivamente, han invitado a las comunidades en general a atender con mucha seriedad los casos de violencia, pero especialmente, hacer frente a la presencia del síndrome en sus etapas iniciales, identificando los síntomas y preparando a los padres para educar a sus hijos desde pequeños de acuerdo a los valores que se han forjado desde el principio de la historia, "permitiéndoles sentirse y actuar como seres humanos", señala Garrido (2011, p. 41).

La escuela en la formación y desarrollo del SND

En el Modelo ecológico de Bronfenbrenner, la escuela es un elemento del exosistema en el que se desarrolla una persona. A la escuela la constituyen "el conjunto de instituciones y niveles de enseñanza" (Palacios, 1984, p. 7) por lo que entre sus elementos se identifican el grupo

escolar, los maestros y autoridades escolares, los programas educativos, técnicas didácticas y modelos pedagógicos, que en conjunto moldean la educación formal de los individuos, por lo que, al hacer referencia a la escuela, es necesario apreciarla en toda su complejidad.

La escuela es la institución encargada de educar a los miembros de una comunidad y, seguramente, considera hacer lo mejor posible por estos; sin embargo, se enfrenta cada día con niños cuya educación familiar está notablemente reducida en aspectos que tienen que ver con principios morales, valores sociales y hábitos de convivencia. No es fácil enfrentarse a un grupo escolar con sujetos tan distintos, y mucho menos lo es cuando cada uno de ellos sólo piensa en sí mismo. Y no es que pensar en uno mismo *sea malo*, ser egoísta es algo absolutamente necesario para sobrevivir. “En el sentido antropológico son los impulsos de satisfacción personal los que nos llevan al esfuerzo y la superación de querer destacar y cuidar de nuestra salud” (Garrido, 2011, p. 49). Sin embargo, como menciona el autor, el egoísmo se transforma en algo moralmente reprochable cuando implica que una persona no está dispuesta a hacer algo que no sea para autobeneficiarse.

Ante esta situación, la escuela tendría que responder de tal manera que contribuyera a romper esas pautas de egoísmo que manifiesten los chicos, involucrándoles en tareas y actividades que desarrollaran esa tendencia natural al altruismo (que al igual que el egoísmo), también ayudan a sobrevivir; contrario a esto, las estrategias pedagógicas que se utilizan fomentan el individualismo y acrecientan el egoísmo. La competencia permanente como forma de estimular el trabajo escolar, provoca distanciamiento y acentúa la rivalidad entre los chicos; la exhibición que se hace de los perdedores en una competencia, atrae la hostilidad y las muestras de crueldad a través de las burlas; el relieve en que se pone a los ganadores, les deja en la

mente un idea de superioridad que se extiende a muchas otras de las actividades, haciendo de la relación grupal una estructura de forma piramidal en vez de una con forma horizontal, necesaria para mantener la armonía y la igualdad entre los miembros de un grupo.

Los menores que en su educación familiar tienen grabada la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por los derechos de los otros, la percepción moral de la igualdad, se enfrentan a estas formas de educación en las que sólo existen dos posibilidades: o se es un ganador, o se es un perdedor, pero no se puede ser las dos cosas al mismo tiempo. Si un niño en estas circunstancias quiere ser solidario y colaborador con los demás, se expone a perder; si vuelve a casa con la etiqueta de perdedor, seguramente será reprendido por sus padres por el mal resultado de su desempeño escolar. Este niño aprende por consiguiente que los valores que le han enseñado no son favorables porque le conducen a la derrota. De la misma manera ocurre si gracias a su solidaridad y sentido de colaboración resulta ganador; el estado de supremacía en que será puesto, al menos momentáneamente, le dejará ver en posición inferior a los otros, aprendiendo así que la única manera de ser mejor es derrotando al otro. Esto puede volverlo insensible a la angustia de los perdedores y conducirlo a utilizar de manera inadecuada los valores morales aprendidos. Peor aún resultaría si aprende a aliarse con la deliberada intención de pasar por encima de los demás. Así pues, el punto central es que el ser humano ha de decidir por sí mismo cómo quiere vivir, el razonamiento goza y debe hacerlo, de plena libertad, reflexionando sobre lo que quiere, lo que puede y lo que debe hacer (Garrido, 2011, p. 52). Y, dicho sea de paso, no es difícil optar por la posición de ganador, aún con las lamentables consecuencias de ver perder al otro; los comportamientos que de él espera su familia, con frecuencia no son los esperados en la escuela y de ahí nace el conflicto” (Urías, 2013, p. 219).

En otros casos, la escuela intenta a toda costa moldear los comportamientos y actitudes que establece el modelo de relación aprendido en la vía pública, donde impera la ley del más fuerte para sobrevivir, muchos de esos comportamientos revisten violencia, lo hará procurando imponer un modelo de convivencia opuesto al de la calle, promoviendo reglas como *aquí debes ser bueno, aquí debes portarte bien, aquí debes respetar a tus mayores*. Sin embargo, ambos modelos de conducta, ofrecen recompensas de carácter distinto. Fuera de la escuela la recompensa regularmente es material mientras que en la escuela es de tipo moral y se otorgan, como se ha mencionado anteriormente, mediante distinciones, que invariablemente generarán conflictos. No es casual que el bullying sea uno de los fenómenos que está creciendo en los centros escolares (Urías, 2013, p. 220).

La escuela ha sufrido notables cambios en las relaciones de sus integrantes, muchas instituciones permiten la discusión y el desacuerdo entre maestros y alumnos, producto del desarrollo y fomento del pensamiento crítico, por lo que no pueden ser reprimidos, sin embargo, si en el hogar este tipo de comportamientos aparecen y no son aceptados, la familia entrará en discusiones constantes y fricciones que desequilibran a los chicos porque o alcanzan a comprender lo que está mal, si ellos han aprendido en la escuela que eso es bueno. Por el contrario, si es en el hogar que presenta este tipo de relación, donde los hijos deciden con sus padres acerca de los planes, la moral y las decisiones, pero en la escuela eso no es permitido, es de esperarse que aparezca el conflicto y los chicos reaccionen violentamente ante la frustración. La escuela puede prohibir en sus instalaciones que los alumnos fumen o beban alcohol, incluso se establecen reglas para sancionar tales actos, de manera opuesta, en la calle o en el hogar, los chicos pueden consumir cigarrillos o alcohol sin que nadie se los reprenda (Urías, 2013, p. 220), tales disonancias marcarán la pauta que los menores seguirán.

Por lo tanto, la escuela debería buscar alternativas pedagógicas, didácticas y de socialización más acordes a la realidad social, diseñar estrategias que permitan fomentar el trabajo colaborativo, el respeto a los demás, el logro de los objetivos del grupo y no de los individuos. Suprimir la competencia y sustituirla por el diálogo crítico y constructivo; crear comunidades que vivan y difundan valores morales y dejar de enseñarlos como si fueran ciencias. Detectar las características de la comunidad escolar y trabajar en ellas, estableciendo reglas claras de convivencia y manteniendo dentro del contexto de la realidad todo conocimiento que sea necesario enseñar o aprender y eliminar cualquier rastro de violencia que se presente entre los alumnos, disminuir la brecha que se ha abierto entre el modelo familiar, el modelo de la calle y el modelo escolar, de no ser así, ¿cómo podrá percibirse la realidad si los chicos están moralmente ciegos, si la realidad – con las alegrías y los pesares de los que le rodean – no les afecta más que como un balance puramente egoísta, que le beneficia, le perjudica o le hace entrar en conflicto? (Garrido, 2011, p. 63).

Características y manifestaciones clínicas del SND

El SND tiene como rasgo socioeconómico su pertenencia a una clase no marginal, comúnmente clase media o alta, lo que le permite extorsionar a sus padres con cualquier método negativo para conseguir cosas o privilegios, cuando el chico consigue controlar la situación su comportamiento se torna motivado por el hecho mismo del placer de disfrutar el control; lo que empieza en el interior de su familia, lo intentará llevar a cabo fuera de casa, con expectativas más extensas y posteriormente con desconocidos (Fernández y otros, 2009). Cuanto más carezca de conciencia, más abusivo, hiriente, humillante, violento y manipulador será quien lo

presenta. Un chico que muestra mucha violencia mostrará también un juicio moral muy ego-céntrico, por lo que le será verdaderamente difícil comprender las necesidades o el punto de vista de los demás, exacerbando el temor y la sumisión de estos.

Por la sintomatología y características identificadas, el SND puede enmarcarse dentro de la categoría de los trastornos destructivos del control de los impulsos y de la conducta según la Guía de los criterios diagnósticos del DSM V™, particularmente encaja dentro de la subcategoría trastorno de la conducta. Las conductas sintomáticas que se asocian al síndrome han sido clasificadas en cinco niveles definidos por el criterio de severidad; siendo el nivel 1 menos severo y el 5 el de mayor severidad (ver Tabla 1).

En el nivel 1 se agruparon las conductas que tienden a aparecer primero y a las que, en muchos casos, se les da poca importancia, se ignoran o justifican de algún modo. En algunos casos son atribuidas a la edad, como los berrinches; otras, por ejemplo, las burlas o risas bur-lonas, se presentan asociadas a juegos, lo que ocasiona que se les confunda. En el nivel 2 las conductas incluidas denotan el deseo de afectar, menospreciar o intimidar. Tienden a apreciarse como rasgos de la *personalidad del niño*. Algunas permitirán al niño ganarse algunos adjetivos: retador, malo, desesperado, travieso, etc.

Tabla 1. Conductas sintomáticas del síndrome del niño difícil.

Conductas sintomáticas	
Nivel 1	
<ul style="list-style-type: none"> a) Hacer berrinches para conseguir algo. b) Dificultad para esperar, impaciencia. c) Poco control sobre sí mismo. d) Usar el llanto como medida de control. e) Miradas frías, retadoras o recurrentes. f) Risas burlonas. 	<ul style="list-style-type: none"> g) Burlas a los papás, hermanos, maestros, amigos y/o compañeros h) Provocar deliberadamente el regaño o castigo de los padres o adultos que lo tienen a su cargo. i) Burlarse de la desgracia ajena.
Nivel 2	
<ul style="list-style-type: none"> a) Travesuras y/o actos que intimidan o tienen consecuencias negativas b) Esconder las pertenencias de otros. c) Destruir juguetes, ropa, útiles escolares, etc., suyos o de alguien más, deliberadamente d) Golpear cosas, lanzar, tirar o patear objetos. e) Simulación de golpes a los papás, maestros, hermanos, amigos, compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> f) Asumir posiciones de superioridad. g) Mostrar un desempeño escolar deficiente. h) Caminar detrás de alguien. i) Frustrarse ante la derrota. j) Provocar miedo o intimidar k) Mantener sus cuadernos y libros rayados o maltratados l) Interacción social limitada ll) Idear actos con toda la intención de afectar
Nivel 3	
<ul style="list-style-type: none"> a) Amenazas u ofensas verbales directas a los papás, hermanos, maestros, amigos, compañeros. b) Amenazas reactivas a los papás, maestros, hermanos, compañeros o amigos. c) Realizar actos que ponen en riesgo la integridad de alguien. d) Enviar mensajes de texto con amenazas. e) Negarse a realizar tareas que le competen a sí mismo, como recoger sus juguetes, guardar sus cosas, levantar su ropa. 	<ul style="list-style-type: none"> f) Negarse a colaborar en las actividades familiares o escolares. g) Mentir para justificarse o conseguir algo. h) Negarse a realizar tareas que le competen a sí mismo, como recoger sus materiales, guardar sus cosas, levantar su basura. i) Realizar actos con intención de afectar a sus compañeros, maestros, hermanos o papás. j) Reaccionar o actuar de manera violenta e impulsiva. k) Empujar y atribuirlo a un accidente.
Nivel 4	
<ul style="list-style-type: none"> a) Mostrarse insensible o despreocupado por lo que hace para dañar. b) Desobedecer c) Incumplir con sus tareas y obligaciones. d) Ofrecer disculpas poco sentidas. e) Responsabilizar de sus actos a los demás. f) Rayar los autos g) Escribir groserías en las libretas, muebles, paredes. 	<ul style="list-style-type: none"> h) Robar algún objeto, dinero o alimento a cualquier persona i) Acosar o manosear a sus compañeros (as). j) Prender fuego a algún objeto de la casa o la escuela k) Escribir mensajes o palabras groseras l) Rayar las paredes con mensajes intimidantes
Nivel 5	
<ul style="list-style-type: none"> a) Amenazar con algún objeto o arma. b) Crueldad física contra las personas c) Crueldad verbal contra las personas d) Crueldad física o verbal contra los animales. e) Faltar a la escuela sin el permiso de sus padres, o escapar. g) Salirse de casa o de la escuela sin permiso. h) Estropear los planes familiares. i) Iniciar peleas. j) Mostrarse violento k) Tomar el control de la vida familiar. l) No mostrar culpa. 	<ul style="list-style-type: none"> ll) Mostrarse insensible a los regaños m) Usar la culpa como medida de control. n) Hacer sentir culpable a los demás. ñ) Cobrar venganza o) Llevar a la escuela armas u objetos que pueden causar daño p) Salirse del salón sin pedir permiso o cuando se lo han negado. q) Faltar a la escuela y hacer que sus padres lo justifiquen r) Estar fuera de casa sin permiso s) Amenazar de forma reactiva t) Parece no sentir culpa

Cabe señalar que este conjunto de conductas se caracteriza por ser malintencionadas. Las conductas coligadas al nivel 3 son aquellas que pasan de la intención a la acción. Llegar a ellas ha requerido cierto tiempo de refuerzo, esto puede ocurrir sin que medie la consciencia de hacerlo por parte de los padres o maestros. Un toque de perversión permite diferenciarlas de las travesuras o de un temperamento colérico. En el nivel 4 quedaron agrupadas conductas más dañinas o peligrosas que las anteriores, ya que en todos los casos se puede apreciar que los actos van dirigidos a causar daño a otros y de ponerse en un plano de superioridad. Existe en estas conductas una clara violación a los derechos de los otros. Las conductas en el nivel 5 tienen muy acentuado el nivel de perversidad y dominio sobre los demás, incluidos sus padres. El grado de violencia que reflejan es muy importante y el sentimiento de culpa o responsabilidad por los actos negativos realizados está ausente. No es posible ignorar su existencia, en cambio, es necesario identificar los factores que condujeron a la adquisición de estas conductas.

Para identificar la presencia del SND se diseñó una lista de cotejo denominada Inventario para la Detección del Síndrome del Niño Difícil en la Escuela. Este instrumento de evaluación y diagnóstico está integrado por 37 reactivos (ver Tabla 2); cada uno de los cuales refiere una conducta sintomática posible de ser observada de manera directa o indirecta, es decir, apreciada personalmente por el maestro o informada por cualquier otra persona dentro de la escuela (otro maestro, el personal de intendencia, los compañeros de grupo o de la escuela). Mediante éste se puede detectar de manera temprana el síndrome y diferenciarlo de algún otro trastorno de la conducta.

Tabla 2. Inventario para la detección del Síndrome del niño difícil en la escuela.

Inventario para la detección del síndrome del niño difícil en la escuela		
Instrucciones: Marque con una X en la columna SI, si el rasgo mencionado ha sido identificado en el alumno que se evalúa, y NO si dicho rasgo no ha sido observado. Es importante que sea sincero al contestar.		
RASGOS	Si	No
1) El niño amenaza o ha amenazado directamente a sus compañeros		
2) Usted ha sido amenazado por el niño		
3) Realiza actos o travesuras que infundan miedo a sus compañeros o a usted mismo		
4) Lo ha visto o le han informado que camina detrás de alguien		
5) Lo ha visto o le han informado que simula dar un golpe o una patada a alguien.		
6) Lo ha visto o le han informado que se queda mirando a alguien de manera reiterada.		
7) Lo ha visto o le han informado que envía mensajes de texto con amenazas		
8) Lo ha visto o le han informado que escribe mensajes o palabras groseras en las libretas de alguno(s) de sus compañeros.		
9) Le han sorprendido escribiendo en las paredes mensajes intimidantes o groserías con destinatario o sin éste.		
10) Amenaza a sus compañeros que lo acusan cuando les ha hecho algo		
11) Si usted reprende al niño, éste le hace alguna advertencia o amenaza		
12) El niño ha puesto algún animal u objeto desagradable en la mochila o banca de alguno de sus compañeros		
13) El niño ha puesto algún animal u objeto desagradable en el escritorio		
14) ha observado o le han informado que roba los alimentos a sus compañeros y se los come, reparte o tira		
15) Se burla de los demás o de usted mismo		
16) Suele quedarse mirando a alguien con mirada fría o risa burlona		
17) Ha observado o le han informado que empuja a otros mientras camina, fingiendo que se trata de algo casual		
18) Se ha percatado si el niño asume una posición de superioridad		
19) Puede decirse que es un niño regañado o castigado al menos una vez a la semana.		
20) A menudo inicia peleas		

21) Ha traído a la escuela o usado armas u objetos que pueden causar daño		
22) Ha ejercido crueldad física contra las personas		
23) Ha acosado, manoseado o espiado a alguno de sus compañeros (as)		
24) Ha prendido fuego a algún objeto del salón o de la escuela		
25) Ha destruido o pateado algún mueble		
26) Lo ha visto o le han informado que ha robado algún objeto o dinero		
27) Lo ha visto o le han informado que rayara el auto de alguna persona		
28) Le ha sorprendido diciendo mentiras para obtener o justificar algo		
29) Se sale del salón sin pedir permiso o cuando se le niega el permiso		
30) A menudo falta a la escuela y no hay justificación de sus padres		
31) A menudo falta a la escuela y se nota que sus padres lo justifican aún sin haber razón aparente		
32) Se burla de los otros si en alguna actividad resulta ganador		
33) Tiene un desempeño deficiente		
34) Sus cuadernos y libros están rayados o maltratados		
35) Es un niño desobediente		
36) Le cuesta trabajar interactuando con sus compañeros para las actividades escolares		
37) Se enoja o hace bronca si sufre alguna derrota en las actividades		

Los reactivos son afirmaciones que tienen la opción de ser contestadas con respuestas sí o no. Están organizados en nueve categorías diagnósticas, a saber: 1. Agresión a personas, 2. Destrucción de la propiedad, 3. Engaño o robo, 4. Incumplimiento grave de las normas, 5. Emociones prosociales limitadas, 6. Falta de remordimiento o culpabilidad, 7. Insensibilidad, ausencia de empatía, 8. Despreocupación por su rendimiento y, 9. Afecto superficial o deficiente. Para considerarse positivo al SND es necesario cumplir con los siguientes criterios diagnósticos: a) tener más del 30% de conductas del inventario, b) las conductas presentadas estén incluidas en 5 o más categorías.

Para mayor confiabilidad, el instrumento debe ser aplicado de manera directa y personal con el maestro del niño que se desea o se necesita evaluar, y, de resultar positivo, confirmar el diagnóstico mediante la aplicación del Inventario para la Detección del Síndrome del Niño Difícil en el Hogar. Es necesario tomar en cuenta que debe explorarse la presencia de estos rasgos con los padres, profesores, amigos o compañeros de juego o estudio, ya que, según Garrido, “cuando el niño aprende que la dominación, el maltrato, el robo o abuso tienen sus beneficios, es muy grande la tentación de extender ese comportamiento exitoso fuera del ámbito familiar” (2011, p. 29).

Panorama actual a partir de los resultados obtenidos

En el estudio fueron evaluados 308 niños. 208 de los cuales pertenecieron a 15 instituciones, 4 de preescolar, 8 primarias y 3 secundarias. Las escuelas fueron tanto públicas como privadas. La evaluación de los 100 niños restantes fue realizada por sus padres. Para efecto de este trabajo, se centrará la atención en los resultados de los niños evaluados por los docentes.

Al explorar las conductas se encontró ocupando la primera posición a amenazar directamente a sus compañeros, seguido por las burlas a los compañeros y maestros, con el 68% y 66% respectivamente; de la misma forma, decir mentiras para obtener algo o justificarse, así como provocar regaños y castigos, obtuvieron también el 66%. Simular que se golpea y/o empuja a alguien, se presentan en el 63% de los casos. Con el 61% de los casos se presentan las miradas sostenidas, frías y risas burlonas. El 60% de los menores del grupo se burlan de los otros y un porcentaje igual mantiene sus libretas y libros maltratados. Desobedecer es una conducta

que figura en el 58% de los menores y el 57% tienen un desempeño deficiente. También aparecen con un significativo 54% tres conductas que son, mirar reiteradamente, amenazar a los compañeros y hacer bronca ante la derrota.

La interacción ineficaz con los otros aparece con el 52% y en el 51% del grupo se encontró que los menores toman posiciones de superioridad. La mitad de la población realiza actos o travesuras que infunden miedo. La iniciación de peleas, salirse del salón sin permiso y escribir palabras groseras y mensajes en los objetos de otros, ocupan las últimas tres posiciones de este grupo de conductas con el 47%, 40% y 36%, respectivamente. Estos resultados permiten observar que las conductas con más alto porcentaje están centradas en los criterios siguientes: agresión a personas, engaño o robo, incumplimiento grave de las normas, emociones prosociales limitadas, afecto superficial o deficiente y despreocupación por el rendimiento.

Por el contrario, las conductas menos frecuentes, aparecen de la siguiente manera: con el 1% de los casos está prender fuego a objetos del salón o la escuela y rayar autos, seguido por el 3% de los menores que ponen algún animal u objeto desagradable en el escritorio del maestro. Enviar mensajes de texto con amenazas se eleva al 9%. Con el 10% de casos se tiene el llevar objetos peligrosos o armas a la escuela y poner objetos desagradables o animales en la mochila de los compañeros. Con el 12% y el 14% respectivamente, se encuentran el escribir mensajes intimidantes en las paredes y acosar, manosear o espiar a los compañeros.

Amenazar a los maestros aparece con un 16%, mientras que, robar objetos o dinero le supera con el 1%. Las amenazas reactivas y el robo de alimentos se presentan en el 24% de los casos. Faltar a clases y ser justificados por los padres sin razón aparente, se observa en el 26% de los casos, en tanto que, faltar a clases con el desconocimiento de los padres se eleva al 27%. Los porcentajes más elevados de este grupo de conductas recaen en caminar detrás de alguien,

ejercer crueldad física contra las personas y destruir o patear algún objeto o mueble, mismas que se han hecho patentes en el 28%, 29% y 31% de los menores en estudio respectivamente. Como puede distinguirse, las conductas con los porcentajes más altos en este bloque, corresponden a la agresión a personas, la destrucción de la propiedad, el engaño o robo y el incumplimiento grave de las normas. Los resultados descritos muestran un panorama general que permite dimensionar uno de los problemas de investigación que se plantearon.

Para tener mayor claridad en los resultados, se presenta a continuación con mayor detalle, la incidencia de rasgos conductuales. Para agruparlas se establecieron rangos de 6; aquí se muestra la ocurrencia en forma individual. Es decir, se establece el número de menores y el porcentaje de estos que presenta esos rangos de conductas.

En la Tabla 3 se puede apreciar que el 18.6% de los menores evaluados, presentan de 0 a 6 rasgos conductuales, lo que significa que en esta porción de la población no existen casos de síndrome del niño difícil. Si se considera que los maestros evaluaron a niños con conductas difíciles, esto deja entrever que se trata de conductas inofensivas que no tienen la finalidad de causar malestar o daño, tal es el caso de los niños que son *platicones*, los que terminan pronto sus actividades, aquellos que se distraen con mucha facilidad e incluso aquellos que son capaces de hacer varias cosas a la vez y que por esa situación parecen molestar, sin embargo, esas conductas no están registradas en el inventario.

Tabla 3. Frecuencia de conductas presentadas individualmente.

Frecuencia de conductas presentadas individualmente						
Rangos Variables	1-6	7-12	13-18	19-24	25-30	31-37
Porcentaje de casos	18.6	23.4	26.6	22.9	7.4	1.1

El 23.4% de la población tuvieron de 7 a 12 de los rasgos mencionados en el instrumento. Aunque al parecer son muchas conductas negativas las que se presentan, éstas no han sido consideradas definitivas para presentar el síndrome, excepto en algunos casos donde las conductas abarcaron cinco criterios o más. Es posible que estos niños estén comenzando a extender sus conductas difíciles en contexto y/o en número, lo que sugiere que, si son tratados adecuadamente, esos rasgos conductuales podrían presentar decremento.

En el 26.6% de la población se presentan de 13 a 18 rasgos conductuales. Este segmento de la población se considera de alto riesgo porque incluye conductas de más de 5 categorías. En los casos en que esto se presentó, se consideraron como positivos al síndrome del niño difícil. La existencia de casos con este rango de conductas en un grupo, tiende a desestabilizarlo por completo, ocasionando que se tomen medidas poco eficaces para su manejo y agravando la relación entre los elementos del grupo y el docente.

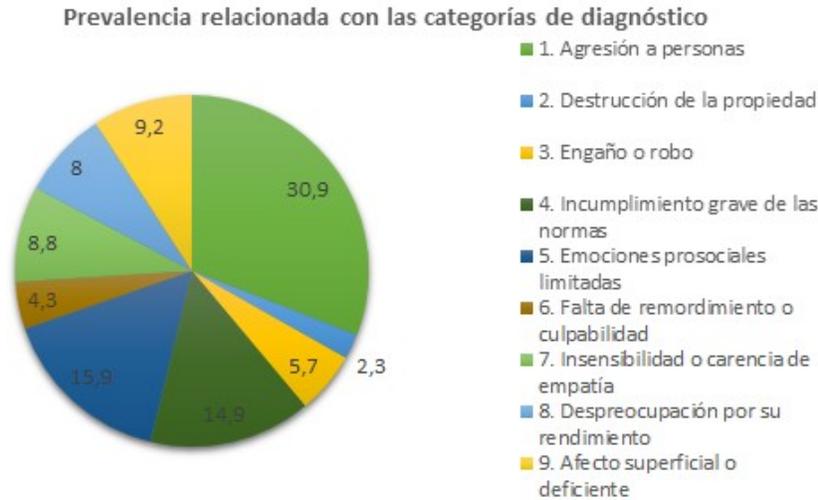
La cantidad de menores que han presentado entre 19 y 24 rasgos conductuales de la lista de cotejo equivale al 22.9% de la población. De este porcentaje se considera que la totalidad son casos de síndrome del niño difícil, fundamentalmente porque cumple con los dos criterios para el diagnóstico. En primer lugar, porque se trata de más del 50% de las conductas negativas que indica el instrumento, y, en segundo lugar, porque tal cantidad de rasgos pertenecen

a más de cinco categorías, lo que hace que se considere como casos que presentan el síndrome y, además, califican para la categoría de los trastornos destructivos del control de impulsos y de la conducta citado en el DSMV™ (p. 243).

En una condición semejante a la anterior se encuentra el 4.4% y el 1.1% de casos de menores con síndrome del niño difícil. En el quinto rango se concentran aquellos casos que presentan de 25 a 30 rasgos conductuales y en el sexto rango quedan incluidos aquellos con más de 30 de estas conductas negativas. Sin duda alguna, se trata de una parte de la población que puede considerarse grave, no solamente por la elevada cantidad de conductas presentadas, sino por la peligrosidad de las mismas. Si bien es cierto que el porcentaje de casos es esta situación no es elevado como para despertar la alarma, tampoco puede ignorarse, porque son niños que están compartiendo el espacio físico, emocional y afectivo con los demás. Si no se atienden convenientemente, pueden desencadenar situaciones de riesgo en los contextos inmediatos.

En la Gráfica 1 puede observarse la distribución de las conductas relacionadas con las categorías diagnósticas.

Gráfica 1. Incidencia de casos por categoría diagnóstica.



La categoría con mayor incidencia es la agresión a personas, donde recaen el 30.9% de los casos, seguida por la manifestación de emociones prosociales limitadas con un 15.9%, el incumplimiento de las normas con un 14.9%. También resultan significativas el afecto superficial o deficiente con un 9.2%, la insensibilidad o carencia de empatía con el 8.8% y la despreocupación por el rendimiento con el 8%. Con menor incidencia, pero igualmente preocupante está el engaño o robo con el 5.7% de los casos, la falta de remordimiento o culpabilidad con 4.3% y, por último, con 2.3% aparece la destrucción de la propiedad.

Después del análisis de la información realizado se procedió al diagnóstico de la población, donde del total de menores evaluados por sus docentes, el 54.2% fueron diagnosticados como positivo al síndrome del niño difícil, mientras que el 45.8% restante no presentaron el síndrome.

Gráfica 2. Diagnóstico de la población.



Este estudio permite aceptar la afirmación de Garrido: “los niños ya manifiestan de forma precoz comportamientos claramente inadecuados: desobediencia constante, mentiras reiteradas, agresión hacia objetos y personas, capacidad de manipulación y de fingimiento dependiendo del lugar en el que se desenvuelven” (2011, p. 13). Por esta razón, conviene no detenerse a esperar la llegada de la adolescencia para saber si los padres y maestros tuvieron frente a sí un niño difícil. Detectarlo oportunamente brindará la posibilidad de hacer algo más de lo que se hace con los niños menos difíciles o que responden mejor a las pautas educativas. En muchas circunstancias, las acciones que se emprenden con *los niños normales*, pueden resultar altamente peligrosas con los niños difíciles.

Queda en evidencia que en la escuela las conductas presentadas con mayor frecuencia pueden alertar a los docentes para solicitar la evaluación correspondiente, lo mismo aplica para aquellas conductas de mayor compromiso o peligrosidad, situadas en el cuarto y quinto nivel del síndrome (ver Tabla 1).

Conclusiones y recomendaciones

Los padres y maestros deben formar un frente común para atender los requerimientos de los niños difíciles. De manera particular, corresponde a los padres estar atentos a las observaciones y comentarios realizados por los docentes, recibéndolos sin reservas y buscando juntos la manera de abordar las situaciones que se presentan. Negarse a escucharlos puede retardar la intervención oportuna. Si los padres se expresan denegadamente de los maestros de sus hijos cuando les externalizan sus preocupaciones o informan de su comportamiento en el aula, sólo conseguirán aumentar la intensidad de las conductas y la diversidad de estas. Es mejor aceptar la observación e investigar lo que ocurre. Mantener la cercanía y llevar un registro de la evolución de las conductas negativas. Actuar de inmediato y de forma adecuada, ayudará a romper con el círculo vicioso propio de las conductas disruptivas o negativas.

Los maestros que tienen a su cargo niños difíciles deben ser cautelosos con las medidas disciplinarias que pretenden implementar. Debe recordarse que la insensibilidad a los regaños que manifiestan estos niños hace ardua la tarea de tratar con ellos. La ridiculización no es en absoluto la solución, por el contrario, solo exacerbará las conductas disruptivas. Se recomienda hablar de manera pronta con los padres. Una vez que han decidido cómo van a actuar, juntos deben exponer al niño las medidas que se tomarán para el futuro y la forma en que se resarcirá el daño. Cuando se ha ofendido o lastimado a alguien, es necesario que ofrezca disculpas. Se recomienda que los padres del o los afectados estén enterados de lo que sucede, así como de las pautas de acción que se van a implementar.

Algunas veces los maestros pueden experimentar la sensación de estar maniatados para actuar. Es recomendable dar aviso a las autoridades escolares y entrevistarse con los padres para definir lo más conveniente para todos. Los padres deben aceptar la información de los maestros y evitar las expresiones de desaprobación. Actuar en la escuela de forma contraria a lo que se hará en casa sólo conducirá a aumentar la confusión. Ignorar los acontecimientos o minimizarlos puede ocasionar el reforzamiento de las conductas negativas. Lo más importante es considerar que no es conveniente esperar la manifestación de conductas negativas en los niños para tomar medidas correctivas, sino que se trata, de evitar que aparezcan este tipo de conductas.

Muchas de las conductas descritas en el inventario son la antesala de las conductas criminales. Si se presentan en edades tempranas las posibilidades de revertirlas son mayores cuando se trabaja en la reestructuración del sistema familiar y en el mejoramiento del clima afectivo escolar, en cambio, con más años de práctica, los menores pueden enfrentarse a serios problemas legales. Cabe la posibilidad de que, con la llegada de la madurez, aparezca también la capacidad de autorregulación, sin embargo, los padres y maestros no pueden cruzar los brazos y esperar que eso pase. Enseñar a respetar las normas, procurar la obediencia, fomentar la sensibilidad y conciencia moral, son sólo algunas de las estrategias que deben implementarse en la educación familiar y escolar. Si los padres descuidan la educación de sus hijos, los maestros tienen que entrar al relevo. La educación debe contribuir a la formación de personas capaces de vivir en armonía con los demás y propiciar el tan anhelado cambio social.

Por último, como resultado de este estudio se propone un programa psicoeducativo formado una serie de 13 estrategias (ver Tabla 4).

Tabla 4. Contenido del programa Psicoeducativo para Maestros (PROPEM).

Programa Psicoeducativo para Maestros (PROPEM)	
1. Conocer el síndrome del niño difícil	7. Aprender a comunicarse
2. Educar para la vida	8. Educación de la motivación
3. Promover un aprendizaje humanizante	9. Manejo de las recompensas
4. Aprender a definir límites y reglas	10. El aprendizaje de los valores en el aula
5. Reestructurar la interacción grupal	11. Desarrollo de la conciencia moral
6. Funciones, roles y estereotipos en el aula	12. Educar la inteligencia emocional
13. Desafíos, expectativas y preocupaciones	

Las estrategias están enfocadas al desarrollo de las emociones prosociales. Enseñar a los niños a ser sensibles a las necesidades de los demás, a aprender a escuchar, a valorar positivamente al otro, a ayudar a los demás sin esperar recompensas externas, a participar en las tareas colectivas y a disfrutar del placer de hacer el bien. Al implementarlas se avanza en pro de la funcionalidad de la convivencia social y la armonía entre las personas. No ocuparse de impulsarlas condenará a los niños a una vida de egoísmo, dando margen a la aparición de conductas indeseables y destructivas para otros.

En la escuela la tarea de promover actitudes positivas debe ser constante, involucrando a los alumnos en actividades de apoyo, seleccionando modelos de los cuales imitar su comportamiento, erradicando actividades que fomenten la violencia, reconociendo el esfuerzo de todos, etiquetando las conductas y no a las personas. La instauración de un modelo de paz para el trabajo escolar y una forma inteligente de la disciplina deben ser las estrategias por excelencia para que el SND registre menos casos de lo que este estudio ha revelado. Propiciar el aprendizaje del dominio de sí, estimular el desarrollo de la inteligencia emocional, intraper-

sonal e interpersonal y ayudar a los niños a transformar su afecto superficial en afecto profundo por las personas, pueden contribuir a propiciar un clima donde la violencia no prevalezca, y en su lugar, predominen el diálogo reflexivo, la consciencia del bien y del mal y el amor por los demás.

Conviene estar atento al establecimiento del sistema normativo que deberá prevalecer, así como de las consecuencias que deriven de su incumplimiento. El sistema normativo que se establezca tiene que ser de naturaleza dinámica, por lo que es necesaria su revisión y ajustes dependiendo de las condiciones de vida del grupo escolar, la edad de los niños, las necesidades de los miembros del grupo, etc., Las normas deben gozar de la suficiente rigidez para permitir la convivencia ordenada y productiva, pero también de la flexibilidad necesaria para favorecer la toma de decisiones, el ejercicio de la libertad y el crecimiento de todos.

Es conveniente que los maestros den importancia a la formación de valores, los fomenten, enaltezcan, y hagan todo lo posible porque formen parte de la vida de los niños. Si estos crecen con valores bien cimentados, en la escuela los van a mantener y difundir con los demás. De igual manera, es recomendable que utilicen estrategias pedagógicas que contribuyan a mantener el clima de respeto en un ambiente de ayuda mutua y unidad, convirtiendo el salón de clases en un espacio humanizado y humanizante donde todos puedan alcanzar su crecimiento personal.

Cuando maestros detecten bajo rendimiento en los menores será conveniente que observen si otras conductas como las que contiene el inventario también se están presentando. Deben compartir información con los padres y solicitar, cuando se considere oportuno o necesario,

una evaluación psicológica. Atribuir la despreocupación por el rendimiento a circunstancias tales como la flojera, la tristeza o la baja autoestima, sin proceder a la investigación, conlleva a retardar el diagnóstico impidiendo la modificación de las pautas de acción.

Como puede apreciarse, familias y escuelas no están exentas de entablar convivencia con niños difíciles. Lo que se haga por evitar que las conductas se reproduzcan o propaguen, será lo que permita forjar niños capaces de interactuar con los demás, pensar en los otros, empatizar con las personas y ser sensible a sus necesidades de. Sin embargo, las acciones que haya que emprender no pueden ser producto de la improvisación. Los maestros deben conocer las pautas psicoeducativas para una educación abundante en valores éticos, impulsora de una vida libre de violencia, promotora del desarrollo psicosocial de los niños, generadora de seres humanos capaces de vivir en sociedad, creadora de una educación para la paz social, pero, sobre todo, formadora de individuos moralmente responsables y emocionalmente estables.

Ignorar la existencia del síndrome, puede conducir a que los problemas derivados de los niños que lo presentan coloquen a nuestras comunidades ante un problema de salud pública. Este breve planteamiento del origen del síndrome del niño difícil y sus diversas manifestaciones, conduce a señalar que una parte importante del compromiso en la formación psicosocial de los menores, radica en las escuelas. Los docentes deben ser muy escrupulosos y observadores de las conductas de sus alumnos dentro y fuera del aula; mantener el contacto permanente con los padres de familia por distintas vías de comunicación y sentar las bases para una convivencia sana y productiva, son sin duda tareas complementarias de su función educativa. Tal tarea no debe pretender derogar la responsabilidad de los padres ni sustituirlos, sino crear las mejores condiciones para una verdadera educación integral que permita dar paso a la reconstrucción del tejido social.

Referencias

- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM V*. USA: Médica Panamericana.
- Barri Vitero, F. (2013). *Acoso escolar o Bullying: Guía imprescindible de prevención e intervención*. Tarragona, España: Alfaomega.
- Beillerot, J. (2006). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chabot, D. y. (2015). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2011). *Alienación parental*. México: CNDH.
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de cultura económica.
- Fernández, I. (2006). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona, España: Wolters Kluwer Educación.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Frías Armenta, M. (2006). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *REDES SOCIALES*, 16-17.
- Garrido Genovés, V. (2011). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona, España: Ariel.
- Gilbert, I. (2011). *Motivar para aprender en el aula*. España: Paaidós educador.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Llanes Tovar, R. (2008). *Cómo enseñar y transmitir los valores*. México: Trillas.
- Minuchin, S. y. (2015). *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona, España: Laia.
- Schmill, V. (2015). *Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no violencia*. México: Producciones educación aplicada.

Tovar Brinez, E. (no). *Cuatro apuntes para la comprensión de la violencia en los contextos escolares y su superación a partir de la pedagogía dialogante*. España: <http://espanol.free-ebooks.net/tos.html>.

Urías, J. L. (2013). *Violencia Familiar. un enfoque restaurativo*. Azcapotzalco, México: Ubijus.

Urra, J. (2007). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. España: La esfera.

Watzlawick, P. (1976). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

La influencia de la formación docente para los procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger

Mayra Karen González Castillo¹³ y Maricela Zúñiga Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

La formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Cada docente posee características, habilidades, fortalezas y debilidades específicas que pueden derivarse de su formación académica. Ante la presencia de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las aulas de educación primaria, los docentes requieren responder a

¹³ mayrakarengc@gmail.com

estos cambios con estrategias que probablemente no adquirieron durante su formación, debido a que anteriormente estos casos eran referidos a unidades de educación especial, por lo que varias generaciones de docentes no recibieron instrucción sobre dichas temáticas. Se plantea la problemática de la atención a los alumnos con Síndrome de Asperger, quienes dependen del conocimiento que tenga el docente sobre su condición para una adecuada atención, se muestran las diferencias y coincidencias entre un docente formado en la escuela normal básica y otro formado con bases empíricas y por examen de acreditación, ambos al frente de grupos que incluyen a un alumno con dicha condición.

El docente es actor fundamental de la inclusión de los alumnos con la condición de Síndrome de Asperger. Este reporte se realiza a partir del trabajo de campo elaborado para la tesis de Maestría "Factores y actores implicados en los procesos de inclusión del alumno con Síndrome de Asperger en el aula de educación primaria", en donde se han elegido a dos casos de alumnos con esta condición, uno inscrito en la escuela primaria pública y otro en escuela primaria pública. Para este trabajo se elige centrar la atención en los docentes, debido a las notables diferencias sobre su formación académica y los conocimientos aplicados en la práctica.

Inclusión educativa

La inclusión es un movimiento que busca la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad de los alumnos. Todos los alumnos tienen derecho a recibir educación de calidad, la cual sea capaz de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, además de enriquecer sus vidas (ONU, 2016). Para Ainscow y Miles (2009) la inclusión se compone de

cuatro elementos: La inclusión es un proceso, la inclusión identifica y elimina barreras, la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos, por último la inclusión vela por los grupos de riesgo.

La necesidad de implementar una educación inclusiva es un tema que se aborda a partir de varios documentos internacionales y nacionales como por ejemplo: la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, el artículo tercero de la constitución, la Ley General de Educación en México y actualmente el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Con base en estos documentos, la inclusión es un proceso inaplazable que requiere de trabajo continuo dentro del aula para responder a las necesidades del alumnado; es resultado de las relaciones entre diversos factores y actores, para contextualizar los casos específicos sobre Síndrome de Asperger, es necesario explicar las características de estos alumnos. Los factores y actores que inciden en el proceso de inclusión educativa son diversos, entre los actores destacan: la familia y el docente. Es necesario contextualizar la condición del Síndrome de Asperger por lo que se describen características generales a continuación.

Características del Síndrome de Asperger

El Síndrome de Asperger es una condición que se clasifica dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Las alteraciones cualitativas de las relaciones sociales, un interés inusualmente intenso, ausencia de retraso del lenguaje y desarrollo cognitivo y frecuentes manierismos, son algunas de sus características (OMS, 2010).

El primero en documentar estas particularidades, fue el pediatra Hans Asperger en 1944, al describir a cuatro niños con capacidades lingüísticas, sociales y cognitivas inusuales (Cererorls, 2010). Posteriormente Lorna Wing retoma sus investigaciones y en 1981 acuña el termino como "Síndrome de Asperger", identificando a los pacientes con un lenguaje fluido, falta de empatía, interacción social ingenua e interés por temas específicos (Atwood, 2009).

Recientemente, la clasificación del Síndrome de Asperger en el manual DSM-IV ha sido modificada y englobada junto con otros trastornos en la categoría "Trastornos del Espectro Autista". Para clarificar sus características, se retoma la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10, en donde pertenece al grupo de "Trastornos Generalizados del Desarrollo", en donde los trastornos tienen en común las siguientes características:

- a) comienzo siempre en la primera o segunda infancia,
- b) deterioro o retardo del desarrollo de las funciones que están íntimamente relacionadas con la maduración biológica del sistema nervioso central y,
- c) curso estable que no se ve afectado por las remisiones y recaídas que tienden a ser características de muchos trastornos mentales.

Sin embargo, estas características son generales a los trastornos del grupo y cada uno de ellos tiene sus propias peculiaridades; en el caso del Síndrome de Asperger destacan las siguientes: ausencia de retrasos clínicamente significativos del lenguaje o del desarrollo cognitivo, alteraciones cualitativas en las relaciones sociales reciprocas, la presencia de un interés inusualmente intenso a patrones de comportamiento y actividades restringidas (OMS, 2010).

No obstante, aunque los manuales diagnósticos buscan generalizar las características de las personas con Síndrome de Asperger, la realidad empírica demuestra que cada caso es único, por lo que la atención a cada uno es específica, para lo que los docentes deben emprender una tarea individual de observación y probablemente de la implementación de estrategias bajo la premisa de ensayo y error.

Formación docente y la importancia para la atención del alumno con Síndrome de Asperger

Dentro del grupo de factores y actores implicados en el proceso de inclusión, sin duda alguna se destaca la participación del docente, sin embargo es necesario reconocer que la formación de cada uno de ellos orienta su práctica. Para iniciar es necesario reflexionar acerca de lo qué es la formación docente, para lo cual Achilli (2000) propone que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica educativa.

Diversas investigaciones destacan el papel fundamental del docente para los procesos de inclusión. Para Arape (2009) la persona con Síndrome de Asperger depende del conocimiento que tengan las personas involucradas en su desarrollo, acerca del trastorno, por ejemplo el docente, esta afirmación se deriva de un proyecto de intervención sobre el conocimiento de los docentes sobre esta condición en educación primaria. El conocimiento que los docentes tengan sobre los comportamientos de los estudiantes con Síndrome de Asperger, promueven una intervención adecuada, por ello para este investigador fue de suma importancia fomentar

el interés en los docentes para que conocieran como atender a estos alumnos (Márquez, 2010). Por otra parte, Andrade (2011) afirma que la inclusión educativa está influida por la poca confianza que posee el docente para tratar con el Síndrome de Asperger. Por lo cual existe una estrecha relación entre la formación docente y los procesos de inclusión para los alumnos con Síndrome de Asperger.

Características docentes en la atención del alumno con Síndrome de Asperger

Al reconocer que el docente es un actor fundamental para el proceso de inclusión, es indispensable identificar la influencia que tiene la formación académica sobre su práctica. Para este trabajo se realiza la documentación de dos docentes, quienes entre sus alumnos cuentan con un caso de Síndrome de Asperger, sus características se describen a continuación.

Descripción del Caso 1 Escuela Primaria Pública	Descripción del Caso 2 Escuela Primaria Privada
<p>La escuela primaria pública se encuentra en la zona centro de la ciudad de Pachuca Hidalgo cuenta con turno matutino y vespertino. El alumno con Síndrome de Asperger se encuentra en el sexto grado conformado por 15 alumnos.</p> <p>El profesor a cargo de este grupo es del sexo masculino aproximadamente, de más de 50 años de edad; se formó como profesor en educación primaria en la Escuela Normal Básica en el Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez (CREN); cuenta con más de 30 años de experiencia docente.</p> <p>Se ha desempeñado como docente en 6 escuelas y atiende regularmente al quinto y sexto grado. El docente manifiesta haber obtenido el más alto nivel en el Programa Nacional de Carrera Magisterial en donde recibió formación continua por medio de diversos cursos cuyos nombres y temáticas no recuerda. Cuenta con experien-</p>	<p>En la ciudad de Tulancingo Hidalgo, se encuentra la escuela primaria privada, la cual cuenta con aproximadamente 50 alumnos. El alumno con Síndrome de Asperger, pertenece al segundo grado.</p> <p>La profesora de grupo ha laborado desde hace 10 años en la escuela, asumiendo cargos administrativos y posteriormente impartiendo clase. Con base a esta experiencia decidió realizar el examen de acreditación CENEVAL, para obtener el grado de Licenciada en Educación Preescolar, sin embargo debido a la empatía que tiene con el alumno con Síndrome de Asperger, le ha sido asignado este grupo a partir de la renuncia de la profesora anterior.</p>

<p>cia sobre atención a 4 alumnos con Necesidades Educativas Especiales.</p>	
<p>Aspectos de formación sobre el Caso 1 Escuela Primaria Pública</p>	<p>Aspectos de formación sobre el Caso 2 Escuela Primaria Privada</p>
<p>Como se ha mencionado anteriormente el docente fue formado como maestro en educación primaria, bajo un plan del que ya no existen registros acerca del programa de estudios, hace algunos años existía dicha formación como carrera técnica, bajo la que gran cantidad de docentes fueron formados. Se institucionaliza la formación del docente en educación primaria en 1984 (SEP, 1984), es decir un año después que el docente egresa de la escuela normal básica.</p> <p>En una búsqueda por incentivar a los docentes, se contaba con el Programa Nacional de Carrera Magisterial. Este programa es un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica, que tiene como propósito coadyuvar a elevar la calidad de la educación, así como el mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los docentes. Es un sistema de promoción horizontal que consta de cinco niveles, "A", "B", "C", "D" y "E" (SEP, 2014), el docente que forma parte de esta investigación alcanzó el último nivel, por lo cual obtiene el salario más alto para el cargo que ejerce.</p>	<p>La profesora cursó 4 cuatrimestres de la Licenciatura en pedagogía en una universidad privada de la ciudad, la cual no pudo concluir por motivos personales.</p> <p>Destaca sobre su formación académica, la presencia de diplomados y cursos como: un diplomado en rehabilitación y neurodesarrollo, diplomado en estimulación temprana y neurodesarrollo. Además de los cursos de formación continua ofertados por la Secretaría de Educación Pública como: atención a la diversidad 1, 2 y 3, inclusión, exploración de la naturaleza 1, 2 y 3, equidad y género, formación continua del docente y expresión artística.</p>

Es evidente que la formación de ambos docentes carece de formación universitaria institucionalizada, sin embargo la formación docente no es el único factor que influye en la práctica.

El docente de escuela primaria pública cuenta con el más alto nivel sobre formación continua ofrecida por la Secretaría de Educación Pública y trabaja en conjunto con la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en donde cuenta con el apoyo de expertos en inclusión educativa, como lo son los siguientes integrantes: licenciada en educación especial, licenciada en psicología, licenciada en trabajo social y terapeutas de lenguaje. El apoyo de la USAER es de suma importancia, ya que ellos le brindan las estrategias y sugerencias que requiere el

alumno de manera individual, a partir del estudio detallado del caso. El docente argumenta que no le es necesario realizar adecuaciones curriculares para el alumno ya que concibe al término inclusión como una atención generalizada, la cual no tiene excepciones o consideraciones con ningún alumno.

Mediante la realización de entrevistas hacia los diferentes actores involucrados en el proceso de inclusión, se destaca que el docente ha logrado la permanencia del alumno en el aula, ya que docentes de grados anteriores no habían logrado que el alumno recibiera las clases de manera normal, porque deambulaba por la escuela. La docente de USAER y la madre de familia mencionan que el alumno ha presentado avances significativos sobre su comportamiento a partir de ser tutorado por este docente. A partir de las observaciones realizadas en esta escuela es evidente que el alumno no ha sido incluido de manera completa, debido a que en múltiples actividades el alumno no logra cumplir con los objetivos debido a que las instrucciones por parte del docente no son claras, esta situación es derivada del desconocimiento del docente sobre la condición ya que la patología indica la presencia de literalidad y la necesidad de establecer normas e instrucciones claras. El docente al entender de manera errónea el concepto de integración, no genera estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje del alumno, por lo que en el aula no se cuentan con materiales de apoyo específicos para este alumno o para su compañera con Síndrome de Williams. En cuanto a la investigación individual, el docente comenta que no le parece necesaria, debido a que “todos son iguales” y de la misma forma deben atenderse, ha descubierto los intereses particulares del alumno y le ha asignado un lugar frente a él para poder estar al pendiente.

Por otra parte la docente en escuela primaria pública cuenta con una clara noción sobre los cursos obtenidos por parte de SEP y argumenta fomentar su formación por medio de educación no formal e informal, al investigar y cuestionar su práctica, además de contar con habili-

dades personales que favorecen la empatía con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, se destaca también su amplia experiencia en atención para los alumnos con estas características. La docente de esta institución cuenta con una estrecha relación con los padres del alumno, quienes le comparten información y sugerencias emitidas por el neurólogo que lo atiende, además de realizar adecuaciones curriculares de manera mensual con la psicoterapeuta particular del alumno.

Es evidente en este caso la creatividad de la docente en cuanto a la implementación de diversas estrategias que favorecen el aprendizaje del alumno en el aula, por ejemplo: materiales didácticos sobre numeración en las paredes del salón, utilización de pictogramas para orientación del alumno sobre las actividades diarias, concientización de alumnos y docentes sobre la condición, utilización de la denominada "libreta rotativa" (cuaderno que sirve como medio de comunicación sobre avances y retrocesos del alumno de manera diaria). La docente entiende de manera clara el concepto de inclusión educativa y de acuerdo a las observaciones realizadas en el aula, se identifica una relación entre el concepto y la práctica. El conocimiento que tiene la docente sobre el Síndrome de Asperger es amplio, por lo que su forma de impartir la clase está orientada hacia estas características, además de conocer los intereses personales sobre el alumno y diseñar actividades únicas que logren captar su atención. Por ejemplo, la docente se encuentra en constante autoevaluación sobre su lenguaje, para asegurarse de que las instrucciones que establezca con los alumnos sean claras, especialmente para el alumno con Síndrome de Asperger. La docente investiga de manera individual sobre el Síndrome de Asperger, al realizar la entrevista comenta que es una actividad indispensable para la atención de su alumno.

Formación docente y práctica docente en atención a los alumnos con Síndrome de Asperger

Al analizar la práctica y la formación de ambos docentes, se observa que la investigación individual y el interés genuino sobre el aprendizaje de los alumnos, es aquello que favorece el proceso de inclusión. Gorodokin (2005) destaca la importancia de la capacidad de reflexión en el docente, para que sea capaz de intervenir de manera pertinente, al generar propuestas de resolución de la enseñanza.

Otro de los aspectos importantes en este análisis, es la diferencia conceptual sobre la inclusión educativa, lo cual lleva a prácticas que no corresponden a lo que se busca con esta orientación teórica. La cuál esta derivada también de la formación docente de manera formal, no formal e informal. Cabe destacar la importancia de los profesionales de apoyo para el proceso de inclusión, cuyas formaciones académicas les han brindado herramientas específicas para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Si bien la formación académica del docente puede contener o carecer de elementos para la atención de estos alumnos, es necesario recurrir a la investigación para responder a las nuevas tendencias en educación, por los alumnos con esta condición son una realidad en el aula y por derecho constitucional es necesario que reciban educación de calidad y de acuerdo a sus necesidades específicas. Es entonces responsabilidad individual del docente contribuir a la formación del alumno, a partir de la creación de estrategias y la práctica reflexiva.

Como mencionan las investigaciones señaladas inicialmente, la formación del docente, ya sea inicial o continua es fundamental para la atención pertinente y específica del alumno con Síndrome de Asperger. Queda claro que más allá de obtener los conocimientos sobre la condición, se debe recurrir a la constante observación, a la investigación, al trabajo colaborativo, a la gestión y a la creatividad para la realización de adaptaciones curriculares.

Referencias

- Achilli, E. L. (2000). Investigación y formación docente, *Colección Universitas, Serie Formación Docente*, Rosario, Laborde.
- Ainscow, M. y Miles, S. En Escribano A. y Martínez, A. (2009). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. España: Narceo. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=78i2cjCiNooC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q>
- Andrade, F. (2011). Inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. *Educare*, pp. 39-53.
- Arapé, M. C. (2009). *Efectos de un programa psicoeducativo en el conocimiento sobre el Síndrome de Asperger de docentes de educación primaria*. Disponible en: http://150.185.184.61/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PT026.pdf
- Atwood, T. (2009). *Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Cererols, R. (2010). *Descubrir el Asperger*. Disponible en: <http://www.psicodiagnosis.es/downloads/asperger-espa.-pdf>
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 5. Disponible en: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEw-jU--GloKLOAhXrq1QKHf4nD1UQFghRMAg&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Fdeloslectores%2F1164Gorodokin.pdf&usq=AFQjCNGRxRLCWLKz6svzAATFkAeN2HVzRw&sig2=LxpEE5rsvVoQv0KryYHtPw>

Márquez, B. (2010). *El conocimiento que poseen los maestros sobre el comportamiento del estudiante con autismo*.

Disponible en:

http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion_especial_2010/BMarquez_122010.pdf

ONU (2016). *Lucha contra la exclusión*. Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education>

OMS (2010). *Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana; Organización Mundial de la Salud.

SEP (1984). *La profesionalización de la educación Normal en México*. Documentos 1944-1984. México: Cuadernos/Secretaría de Educación Pública.

SEP (2014). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Disponible en:

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm#.WVr7MIQ1_IU

El cuentacuentos como alternativa educativa en educación especial

Eva Galindo Tapia¹⁴ y Norma Grande Mejía¹⁵

Escuela Normal de Especialización

Introducción

En el marco de la educación en México se le ha dado énfasis a la inclusión, la cual establece que todo individuo tiene derecho a recibir una educación de calidad en igualdad de oportunidades, donde todos aprendan juntos, sin importar las diferencias en las condiciones personales, sociales, culturales o de género, incluyendo a aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), "son las que dificultan e inhiben las posibilidades de aprendizaje de los alumnos", (Booth, Tony y Ainscow, Mel.,2002, p.229) sean contextos escolar, áulico y/o socio-familiar. Es fundamental realizar un cambio de pensamiento y una

¹⁴ hevagal@yahoo.com.mx

¹⁵ normagrandem@gmail.com

nueva conceptualización para afrontar los problemas prácticos de las escuelas inclusivas, que le permita al alumno y/o a la alumna acceder a los conocimientos y competencias necesarias para la vida propia y colectiva.

Frente a una educación cambiante, se requiere de una enseñanza comprensiva encaminada a una atención heterogénea, en busca de una pedagogía diferente en las aulas para evitar el rezago educativo para enseñar a aprender a otros, que responda a la individualidad y al logro de las capacidades personales y sociales.

Es un compromiso por parte del docente de educación especial, fomentar nuevas formas de intervención didácticas que genere ambientes áulicos atractivos para satisfacer las necesidades educativas con las que cuenta cada alumno en la educación básica y especial. El objetivo es transformar la escuela para que los espacios se constituyan en ámbitos de aprendizaje conjunto en condiciones de igualdad de oportunidades, y se desarrollen prácticas enfocadas a la atención de la diversidad (Dirección de Educación Especial, 2009). En este sentido, el modelo social promueve la inclusión para la mejora de la educación y reconoce el derecho a las personas con discapacidad.

La Educación Especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. (Diario Oficial de la Federación. Capítulo IV. Artículo 41, 2017, p. 19).

Esto conlleva un trabajo colaborativo entre las mismas escuelas de educación especial y de ellas con las escuelas de educación regular para brindar una educación de calidad y de equidad, combatiendo la desigualdad y la discriminación. La educación inclusiva hace hincapié en

atender a la diversidad, ya que no todos los niños, niñas y jóvenes cuentan con el mismo bagaje cognoscitivo para acceder a la currícula básica, por lo que es necesario llevar el currículum al alumno. El nuevo modelo de educación invita a los docentes especialistas al cambio de una formación en actitudes y valores orientada a la práctica, por lo que es imprescindible generar nuevas teorías de atención e intervención educativa.

Actualmente en las prácticas educativas es común encontrarse con barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y alumnas con discapacidad, sea física o intelectual. Es preponderante entonces hacer una introspección de las prácticas pedagógicas, de las herramientas, materias y planes de estudio para romper esas prácticas tradicionales y convertirlas en prácticas inclusivas. Que se convierta en un investigador de su propia práctica, siendo la pieza clave en la transformación de un cambio educativo.

En este sentido la asignatura de Educación Artística se constituye como una gran opción para transformar las prácticas tradicionales, y a pesar de ser poco revisadas por los docentes de educación especial, es primordial para los alumnos porque es una auténtica alternativa para promover el aprendizaje (Pérez y Merino, 2008). El arte engloba todas las creaciones realizadas por el ser humano para expresar la sensibilidad propia, siendo la narración del cuento una forma de hacer arte. Así el docente que empiece a narrar cuentos a los alumnos propiciará su interés, quienes de una manera divertida podrán aprender contenidos de la currícula básica.

De ahí la importancia que los docentes especialistas conozcan ésta otra alternativa de enseñanza-aprendizaje, la habilidad de contar cuentos para lograr captar la atención y el interés de los niños, niñas y jóvenes. Desarrollar esta habilidad por parte del docente le permite diseñar actividades para estimular la imaginación y promover un proceso creativo que beneficie el desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y motor en los alumnos.

Hoy en día se continúa con las prácticas pedagógicas tradicionales en los servicios de educación especial, mientras que los alumnos y alumnas aprenden a su propio ritmo sin reflejar ánimo, pues se aburren y abandonan con facilidad las actividades, se levantan constantemente de su lugar para buscar algo que sea de su interés; lo tocan, lo exploran y los dejan. En muchas ocasiones no tienen un lenguaje verbal suficiente y fluido, o éste no es muy claro para expresar lo que sienten, por lo que sus emociones tienden a enfatizarse a través de movimientos y gestos, que desafortunadamente son mal interpretados por los maestros. Estos alumnos buscan momentos donde puedan gozar, explorar, experimentar e involucrarse de una manera divertida a nuevos aprendizajes. De aquí la importancia de aprovechar esa disposición natural en ellos.

Una buena alternativa es dar mayor primicia a la asignatura de educación artística, se considera que “los maestros y alumnos tengan una actitud de respeto a la diversidad para entender el contexto en que se dan las expresiones artísticas creadas por sus pares y otras personas, valorando sus posibilidades de expresión”. (SEP, 2011, p.180). La asignatura permite poner al alcance la creatividad, la iniciativa, una serie de herramientas didácticas que favorecen la comunicación del movimiento, los gestos, la voz, la imitación y le dan vida a la imaginación, es un andamiaje en las relaciones con el medio social y cultural en el que se desarrolla.

Para favorecer la competencia cultural en la educación artística, se abordan cuatro lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, los cuales orientan la organización de los contenidos y aprendizajes esperados. De los cuatro lenguajes artísticos para llevar a cabo el arte de narrar cuentos, se consideran como básicos la expresión corporal y el teatro, aunque la música y la danza pueden incorporarse en algunas circunstancias.

La expresión corporal: Es una forma de comunicación a través del cuerpo, lo que en ocasiones no puede decirse con las palabras, así los alumnos y alumnas experimentan una variedad de movimientos que les permiten comunicar ideas, sentimientos y emociones, en este caso reconocer la capacidad de su cuerpo para contar historias utilizando un lenguaje no verbal.

El teatro: es un arte para personalizar una historia en el que el alumno es el protagonista de su actuación; disfruta, juega e imita voces y acciones a través de la expresión corporal.

Siempre la narración oral ha sido una herramienta indispensable para el ser humano para comunicar sus sentimientos y expresar sus ideas. Hoy en nuestros días es una herramienta primordial para el docente de educación especial, pues le permite amenizar la clase, motivar y generar interés. Según Robles (2003) la narración nació con la vida misma, surge de la necesidad de comunicarnos entre los humanos. Se da principalmente a través de los sentidos del oído, la vista y el tacto.

El narrador oral es el que le da vida a la palabra hablada. Así, la narración oral debe ser un elemento principal para el docente de educación especial, el contar cuentos, leyendas o historias es un recurso fundamental para hacer innovadoras y creativas las clases. Este arte estimula la curiosidad, despierta algunas habilidades como la sensibilidad, la comunicación plena, la fluidez del lenguaje y la facilidad de la palabra, traer consigo el crecimiento mental y físico.

Para que los alumnos disfruten, experimenten y vivan un cuento, y a su vez aprendan contenidos propios de la currícula, se requiere de docentes con un perfil profesional competente en su área de atención:

- a) Tener conocimiento del plan y programa de estudio

- b) Un conocimiento amplio de la asignatura, una comprensión y estructuración de la misma.
- c) Asumir un conocimiento y habilidad que le permita entender las diferencias de género, etnia y capacidades de los alumnos (as).
- d) Tener un conocimiento para abordar los contenidos con fundamentación en la enseñanza-aprendizaje de cada asignatura de acuerdo a la diversidad.
- e) Un conocimiento profuso de estrategias de enseñanza, que aporte plantear de distintas maneras el mismo objetivo para el logro de los aprendizajes.
- f) Un conocimiento vasto sobre las diferentes formas de ritmos y estilos para aprender.
- g) Un conocimiento para llevar a cabo un trabajo colaborativo.
- h) Un conocimiento que permita evaluar la formación del alumno
- i) Un investigador de su propia práctica, que le reconozca reflexionar y evaluar la misma.

Es decir, tener conocimiento del proceso de instrumentación didáctica, que le permita analizar y organizar de una manera coherente y creativa el proceso educativo que seguirá el docente y él o la alumna para el logro de los objetivos, que determina el programa de estudio, considerando a la planeación, la ejecución y a la evaluación como sus recursos fundamentales para crear ambientes favorables hacia el aprendizaje.

La planeación: es la organización sistemática de cada uno de los componentes para el logro de un propósito y la selección de aquellos contenidos que los alumnos puedan acceder de acuerdo a sus características y necesidades. El docente de educación especial debe tener claridad al diseñar una secuencia a partir de situaciones didácticas, así como generar una metodología en la que se lleven a cabo los conocimientos conceptuales (saber-conocer), procedimentales (saber-hacer) y actitudinales (saber-ser) para valorar las diversas formas de interpretar el lenguaje artístico.

Ejecución: Orienta la intervención pedagógica para el desarrollo de una planeación, se precisa la utilización y aplicación de cada uno de los componentes de la misma para llevarlo a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación: evalúa los procesos formativos de los alumnos, de acuerdo a lo que se diseñó y desarrolló en una situación didáctica, a su vez permite valorar y evidenciar los logros y las dificultades tanto del diseño como del desarrollo de la planeación.

El docente requiere aprender la metodología de la narración oral para dar vida a las historias que cuenta. Como lo menciona (Robles, E, 2003) la narración oral es disfrutar de la palabra, improvisar y jugar con ella pero nunca abusar de la misma, no dejar que se trastoque, porque se alarga el cuento y se consigue el efecto contrario: aburrir sin llegar a cumplir el propósito. Por ello, se requiere de una metodología para la narración oral y no solo del empirismo, se necesita de la reflexión para articular la teoría. El docente debe aprender el arte de la narración oral, dar vida a los personajes del cuento e introducir al niño o la niña al placer de la lectura, el disfrute y el goce a través de los movimientos.

Para aprender a contar cuentos el docente de educación especial debe considerar:

- a) Leer profusamente, tener gusto por la lectura, buscar y seleccionar textos que sean de su interés. Leer con la entonación apropiada. Adaptar la narración a su propia versión oral, escribiéndola y modificando algunas palabras si se juzga necesario pero sin modificar la esencia del texto original; utilizar palabras sencillas y adecuadas a la población a quien se dirige.
- b) La palabra, seleccionar las palabras del cuento que sean interesantes e indispensables para la historia o chuscas para el oyente, y elaborar una lista de ellas para tenerla como guía de la historia.
- c) Asistir a lugares donde suelen presentarse cuentacuentos, eventos o talleres y aprender de ellos, evitar copiar el cuento y las técnicas de los demás. Cada uno tiene su propio estilo para contar por lo que no se debe memorizar el texto. El docente que cuenta cuentos descubre los secretos del cuento, innova las historias en experiencias vivas y estimula la fantasía de quien la escucha, se apropia de la historia para representarla con la expresión oral, el movimiento y los gestos e interpreta a su gusto y a su placer el sentido que quiere dar a la vida de un cuento.
- d) Practicar la narración oral de una manera natural, como si se estuviera contando algo de la vida cotidiana, ya sea practicando a solas o contando frente a familiares o amigos.
- e) Introducción, la narración oral requiere una entrada atractiva y cautivadora.
- f) Es imprescindible conocer el tipo de público o población al que va dirigido el cuento, desde preescolares hasta adultos en general y establecer a partir de la historia una temática para interactuar con el público.

- g) El lugar, es definir en qué espacio se presentará el cuentacuentos, por ejemplo un parque, una escuela, un aula o una librería, etcétera; en espacios cerrados o abiertos, grandes o pequeños.
- h) Las circunstancias, tener en mente que el cuento podría tener que cambiarse, debido al momento y a la situación. Si es necesario improvisar pero con base en lo planeado.
- i) La expresión corporal: es el lenguaje no verbal del cuerpo como una manera de comunicarnos, se expresan movimientos, ideas y emociones, no sólo las palabras hablan, también los gestos hablan. Siempre se debe mirar al espectador, para que el oyente se imagine y se adentre en la historia.
- j) El gesto: es la herramienta corporal que manifiesta un estado de ánimo y se puede llevar a cabo con la boca, la mirada, las cejas, las manos, o con cada parte del cuerpo. Se trata de un signo de comunicación no verbal. El rostro expresa lo que evitamos decir con la palabra.
- k) El docente cuentista no recurre a vestuarios, necesita sólo de la palabra y el soporte de su cuerpo para despertar la imaginación, fantasía y la magia que cautiva a niños y grandes para embellecer las historias que surgen de la palabra para comunicar el arte de la narración oral.
- l) El narrador oral debe llevar un tiempo apropiado para respirar, continuar, hacer pausas, dejar que las palabras fluyan y deleiten al público.

m) La voz: se emplea para comunicarnos, comprende una extensión de notas diferentes que se pueden emplear para comunicar en forma alta o baja, estos rasgos de voz emitidos por el ser humano forman la armonía vocal, que le da un tono grave o agudo, ya sea fingido o natural, para hacer distinguir a los diversos personajes.

El cuento es un gozo para el niño, niña y joven porque en él habitan personajes que cada uno le da vida (Montero, 2010). Para cazar un cuento hay que ir con los cinco sentidos despiertos. Desde ese momento se deja de ser el docente o el alumno para convertirse en un extraterrestre habitado en todo el cuerpo.

El cuento es una estrategia didáctica para favorecer las competencias orales, escritas y de expresión corporal en los alumnos de educación especial, pues estimula el conocimiento del lenguaje artístico y el fortalecimiento de sus actitudes y valores (saber-ser) para incrementar su desarrollo personal y social. Los niños que escuchan cuentos desde pequeños son más creativos e imaginativos. A través de la Educación Artística el docente de educación especial genera, experiencias estéticas, vivenciales y promueve actividades creativas e imaginativas. En este sentido se invita a que se preparen para entrar al mundo mágico de cuentacuentos y transformar las prácticas didácticas tradicionales por nuevas y trascendentales maneras de trabajar con tus alumnos.

Referencias

- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- DOF. (2017). *Ley General de la Educación. Capítulo IV Del proceso educativo. Artículo 41*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2009). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial.
- Montero, B. (2010). *Los secretos de contar cuentos*: Madrid: CCS, Alcalá.
- Pérez, P. y Merino M. (2008). *El arte*. México. Disponible en: <http://definición.de/arte/>
- SEP (2010). *Programa de educación artística primero. Educación Básica*: México. Secretaría de Educación Pública.

Experiencias de educadores de niños y niñas con autismo

Ana Patricia Badillo Vega¹⁶, Dayana Luna-Reyes,
Santos Noé Herrera-Mijangos y Jorge Gonzalo Escobar Torres

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

Cada año aumentan los casos de niños y niñas con autismo; según datos de la OMS (2017) se calcula que 1 de cada 160 niños padecen algún tipo de Trastornos del Espectro Autista (TEA), dicho trastorno que hace algunos años era algo totalmente nuevo dentro de la psicología, hoy en día se ha convertido en uno de los trastornos más diagnosticados entre la población infantil.

El autismo es un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. A menudo suele aparecer en la infancia y se mani-

¹⁶ ana_patricia_badillo_vega@outlook.es

fiesta en los primeros cinco años de vida y tienden a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta. Los niños con TEA presentan a menudo afecciones comórbidas, como epilepsia, depresión, ansiedad y trastorno de déficit de atención e hiperactividad, el nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas (OMS, 2017).

Al ser un trastorno que afecta la condición neurológica, hablamos de niños y niñas que requieren educación especializada con técnicas y estrategias que sean basadas principalmente en modelos conductistas ya que los infantes con autismo viven en una rutina continua de acciones y comportamientos establecidos y este tipo de modelos les ayuda a retener por tiempo más prolongado la información, haciendo que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea más exitoso.

Sin embargo, dentro de la educación especial las técnicas de aprendizaje que son utilizadas para la enseñanza de los niños y niñas con TEA son muy limitadas e insuficientes para poder desarrollar todo el potencial cognitivo que ellos son capaces de lograr y debido a esto es que muchas veces esas técnicas tienen que ser complementadas y modificadas por los y las educadoras para poder obtener resultados más exitosos.

Es por eso que esta investigación está enfocada en conocer más a fondo cuales son las experiencias que los y las educadoras de niños y niñas con autismo experimentan cotidianamente durante su convivencia y trabajo con los infantes con TEA, todo esto con el objetivo de conocer cuáles son las técnicas y las estrategias que ellos y ellas emplean dentro del proceso de aprendizaje y atención educativa con los y las niñas.

Esta investigación fue enfocada en el trabajo de profesionales dedicados a la educación especial, se llevó a cabo dentro de una institución educativa especializada para niños con algún tipo de TEA y por respeto a los participantes y a la institución educativa los nombres serán guardados en anonimato y remplazados con seudónimos que protegen la identidad de los involucrados en la investigación.

Metodología

El desarrollo de la investigación fue a través de una metodología cualitativa, con un proceso de trabajo en campo. Para la recolección de información y datos se utilizaron técnicas como entrevista a profundidad y diarios de campo relatados a través de una observación participante, la cual permitió conocer a fondo el trabajo de los educadores y tener una vivencia real de sus experiencias con los niños y niñas.

La investigación se concentró en dos áreas específicas, que son la relación educador-alumno y la vida laboral de las y los educadores, las cuales nos permitieron evaluar y rescatar los sentimientos y vivencias más significativas dentro de la docencia de educación especial.

Fases de la investigación

El procedimiento que se llevó a cabo para poder realizar la investigación constó de tres fases:

1. La primera se conformó por buscar el campo de trabajo que contuviera la población y muestra deseada para la investigación, en este caso, una institución de educación especial de alumnos con algún tipo de TEA, así mismo lograr obtener el permiso y consentimiento de la directora y presidenta de la institución establecida para muestra.

2. La segunda fase constó de elegir el tipo de metodología a seguir para la investigación y las técnicas que se utilizarían para la recolección de datos, de igual manera se conforma por la aplicación de dichas técnicas, en esta fase se optó por una investigación de tipo cualitativa con técnicas de observación participativa y entrevistas.
3. Y, por último, la tercera fase del procedimiento fue recolectar los datos más importantes, obtenidos de los procedimientos de la fase dos para poder realizar el análisis de la investigación y llegar a las conclusiones finales. Para esto fue importante recolectar las vivencias más significativas ocurridas entre el docente y el alumno y conocer más a fondo en que consiste y cómo se vive la docencia de educación especial con niños con algún tipo de TEA.

Para la observación participativa se trabajó de lunes a viernes durante seis horas al día con educadores de cuatro grupos diferentes en donde aparte de observar las técnicas de enseñanza usadas por el educador, también se pudo lograr la interacción con los niños y formar parte de las actividades en clases dirigidas por el docente encargado del grupo. Parte de las actividades realizadas en la observación participativa se pueden observar en la fotografía uno y do y forman parte del trabajo que se lleva a cabo cotidianamente con los niñas y niños durante un día escolar.

Foto 1: Estimulación verbal.



(Rangel, 2017)

Foto 2: Trabajando motricidad.



(Rangel, 2017)

Las entrevistas, se trabajaron cómo informal y no estructurada y una entrevista formal semiestructurada; las primeras fueron realizadas en pequeñas charlas con los educadores durante el trabajo en clases o en pequeños ratos libres durante el tiempo de receso, las cuales hacían referencia a temas un poco más personales e íntimos, como también a pequeñas vivencias significativas que habían experimentado dentro de su trabajo.

Resultados

Durante un tiempo libre se le preguntó a la educadora Rosa, ¿Qué es lo más difícil que has pasado durante tu experiencia cómo educadora aquí? *Rosa comento:*

Ay, no, sólo de recordarlo se me enchina la piel, cuando entre a trabajar aquí, formalmente y la directora Lidia me dio un grupo para que estuviera al frente, que se me pierde un niño, estaba muy espantada, casi llorando y cómo loca porque no lo encontraba por ningún lado, salí al patio y veo el portón abierto y pensé que se había salido, entonces salí por toda la calle buscándolo y preguntando a la gente que estaba cerca si lo había visto y todos me decían que no, regrese a la escuela llorando y busque a Lidia y le dije que Pedro se había perdido y no lo

encontraba por ningún lado y ella me dijo "no la friegues" rápido vi su cara de enojo, preocupación y desesperación, ella pidió ayuda de todas las terapeutas para buscarlo por dentro y fuera y no te imaginas donde lo encontré, que entro al salón de terapia física de Antonio en donde están las colchonetas y Pedro estaba arrinconado en una pared jugando muy campante el mendigo y yo casi muero del susto, fue lo peor que he sentido, pero como todo aprendí porque ahora no dejo a mis niños solos ni para ir al baño, siempre estoy ahí vigilándolos para no pasar por el mismo susto, te juro que estuve todo ese día con dolor de cabeza y hasta la presión se me bajo.

Dicha experiencia que nos narró la educadora nos hace ver que el trabajo con niños y niñas con autismo no es nada fácil y que como ella lo mencionó, es muy importante estar en vigilancia absoluta pues algunos niños con TEA no perciben los peligros que pueden correr ya que muchos de estos son desconocidos para ellos.

La entrevista formal y semiestructurada, se llevó a cabo en el domicilio particular de una educadora en específico, en donde se abarcó su vida personal, antes y durante su trabajo con niños con TEA, sus experiencias laborales y las estrategias de trabajo con las que se desempeña en su clase. Durante la entrevista la educadora Lupita compartió el siguiente relato personal:

¿Sabes cuál es mi parte favorita de ser terapeuta de niños con autismo?, Qué no me considero parte de las personas convencionales o normales como muchos dirían, he estado tan cerca del autismo que me considero parte de este trastorno, durante mi trabajo he adoptado muchas manías que he visto y aprendido de los niños como tener todo perfectamente ordenado, así como Jaciel que quiere mantener todo obsesivamente en orden o tener rutinas con horarios específicos como a qué hora cocino, a qué hora duermo, mis horas de

salir o ver televisión, todo ya es una rutina que siempre sigo en mi vida y algo que realmente me da gracia es que sin darme cuenta cuando hablo con mi esposo o con mis hijos lo hago como cuando estoy en el salón, siempre con indicaciones claras y con pocas palabras, como si estuviera con alguno de mis pequeños, jajaja, mi esposo se burla de mí y me dice que yo soy autista por elección y fíjate que a veces lo pienso y digo, creo que sí es cierto.

Esto nos deja ver que ser una educadora va más allá de lo que las personas puedan ver o inferir, realmente estar frente a un grupo y ser la guía de niños y niñas es una experiencia que se vive de una manera tan personal que forma parte importante de la vida de las educadoras.

Relación educadora – alumno

Cuando hablamos del trabajo de un educador, no sólo nos referimos a su labor profesional dentro de un aula de clases, también hacemos referencia a la relación personal que establece con cada alumno durante el curso escolar y más aún cuando hablamos de la educación especial como lo es en el autismo ya que dichos alumnos requieren de una atención individual y personalizada en donde se crea un vínculo de apego más íntimo.

Dentro del proceso educativo observado pudimos darnos cuenta de que las y los niños suelen pasar de cuatro a seis horas seguidas con sus educadores, esto nos habla de que dicha convivencia se conforma de la cuarta parte del tiempo de su día, lo cual hace que tanto el niño forme una parte esencial en la vida del educador, como viceversa.

Entre lo que se observó pudimos notar que cada niño tiene una relación muy particular con su educador, la forma en que se comunica con ella, las expresiones faciales que gesticula mientras mantienen una conversación, incluso la manera en que un niño trabaja con uno u otro educador es totalmente diferente y esto depende en gran parte a la forma de trabajo por la cual se rija el docente, en su carácter o hasta en el tono de voz que utiliza al hablar, ya que ciertos niños son hipersensibles a algunos tonos de voces. Un ejemplo es el relato que nos compartió Cristina, una educadora con cinco años de experiencia de trabajar con los niños con TEA y durante una pequeña plática matutina, comento:

Para mí, mis niños son como mis hijos, los quiero tanto como quiero a mi hijo y sus logros también son mis logros, ser la encargada de todos estos niños y niñas es una gran responsabilidad, pero a veces pienso que mi vida no tendría el mismo sentido que tiene en este momento porque en gran parte ellos son los que me motivan a seguir adelante y a no decaer jamás.

Esa relación tan íntima es la causante de que el trabajo vaya más allá de un aula de clase, creando un cierto lazo de apego emocional entre los alumnos y los educadores que enriquece el trabajo dentro del salón de clase.

La vida laboral de las educadoras

Un docente puede basar su trabajo en múltiples técnicas o estrategias para lograr su objetivo que es enseñar, sin embargo, al hablar de educadores con niños con TEA, estamos hablando que se requiere de trabajo especializado para que pueda ser exitoso el proceso de enseñanza en los niños. Entre las entrevistas informales realizadas a las educadoras, ellas refieren dos métodos de educación especial con los cuales han trabajado y obtenido un resultado favorable.

El método *Son – Rise*, es un método creado en 1974 y está basado en la unión del niño con su alrededor; lo que busca es que el adulto logre entrar al mundo del niño y de esa manera poder estar más conectados. Para la implementación de este modelo se requiere colocar dos sillas de frente, esto para que el niño y el educador puedan mantener una comunicación visual sin distractores, el educador por su parte se encarga de copiar todas las conductas, ruidos y movimientos que el niño realiza, lo que sucede es que el niño nota que el educador hace lo mismo que él, de ese modo ambos comienzan un juego que les permite conectarse. Durante una práctica de *Son-Rise*, la educadora Lidia, comento:

Esta técnica en especial es una de las mejores para trabajar con niños que aparte de autismo tiene algún diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, porque poder lograr llamar la atención del niño, logrando de esta manera concentrarlo en una sola actividad sin que él tenga la necesidad o el deseo de hacer otras cosas. De esta manera le demuestras al niño que lo que él hace a ti te importa y que tú también estás dentro de su mundo.

Esta técnica de tipo lúdica no tiene alguna regla en específico ni un tiempo predeterminado para realizarla, sin embargo, algo que se observó es que a pesar de ser una gran técnica que logra atraer la atención del niño, este pronto se aburrirá y dejará la conexión alcanzada en el trabajo, es por eso que algunos educadores han modificado este modelo para que el resultado sea mejor. Algunas de las estrategias que Lidia hacía en su aula de clases para mejorar o adaptar esta técnica eran las siguientes:

No puedo mantener al niño por más de 8 minutos, ni 5 minutos yo creo realizando la misma actividad porque pronto se aburrirá y perderá el interés, algo que siempre me ha funcionado muy bien ha sido realizar la actividad cada hora durante 1 o 2 minutos, tener esa conexión de

2 minutos por cada hora hace de forma automática que él niño busque interactuar más para poder expresarse y sacar sus emociones a su manera, eso lo hago más que nada con niños como Pedro que es realmente difícil mantener su atención.

Y es cierto lo que menciona la educadora Lidia, a pesar de que la técnica de trabajo es muy buena, a veces es necesario alternarla con otras técnicas que permitan concentrar la atención del niño sin que este pierda el interés, de ahí nace la importancia de complementar los modelos de enseñanza, debido a que el funcionamiento cognitivo de cada niño es muy diferente y no tiene el mismo resultado en todos, por eso es importante que dependiendo las necesidades y características del niño se utilicen diferentes estrategias dentro de este modelo para poder explotar todo el potencial de los alumnos, estos ajusten en las técnicas también logran hacer que cada técnica de trabajo se enriquezca y complemente con las aportaciones hechas por los educadores. Un ejemplo de cómo aplicar el método *Son-Rise*, se puede percibir en la fotografía tres.

Foto 3: Jugando a imitar.



(Borboa, 2011)

Lo que la imagen nos permite ver es como el educador se convierte en un imitador del niño para poder atraer su atención y su confianza para poder introducirnos al mundo de los niños sin que ellos lo noten agresivo, por el contrario, esta experiencia debe de ser agradable para ellos.

El segundo método más utilizado es el modelo de *Glenn Doman*, en cual tiene varias modalidades para trabajar, existen técnicas de este modelo que ayudan a mejorar conocimientos de inteligencia cognitiva, como ejercicios también que ayudan a mejorar la motricidad de los niños. Lo que pudimos observar durante la investigación fue que los maestros suelen combinar estrategias de una técnica u otra para lograr la enseñanza requerida.

La forma en que ellos trabajan este modelo es con tarjetas grandes que contengan imágenes llamativas y que el fondo sea de color sólido para no distraer al niño del objeto central de la tarjeta, estas deben de ser mostradas al niño repitiendo una o dos veces el nombre del objeto mostrado y después con el mismo objeto, pero en físico poder jugar con el niño de modo que tanto el nombre como la forma de utilizarlo sea significativo y logre instalarse dentro de la memoria de los infantes.

Otro modo en que los educadores utilizan este modelo es por medio de pictogramas que representen actividades cotidianas dentro o fuera del salón, como por ejemplo el proceso de lavado de dientes o los pasos para poder llevar los pasos correctos para orinar, estas tarjetas deben contener imágenes concretas y objetivas con las acciones que contienen, después se ponen vertical u horizontalmente en la pared frente a donde el niño realice dichas actividades para que mientras observe pueda llevar a cabo las acciones que está mirando.

Una técnica que nos compartió la maestra Rosa es utilizar una foto de cada niño en todos sus utensilios que ocupe en el salón, ya sea sus liberas, su sillas, su espacio personal, su material de trabajo y todo lo que le pertenezca al alumno, para que de ese modo ellos aprendan a identificar lo que les pertenece pero al mismo tiempo les permite tener una identificación propia al poder reconocerse ellos mismo en una foto y al tener en todo momento en su aula de clases permite que la visualización sea continua y pueda ser grabada dentro del aprendizaje del niño. Las siguientes fotografías, cuatro y cinco, muestran la forma en que aplican esta técnica:

Foto 4: Aprendiendo con pictogramas.



(Badillo, 2017)

Foto 5: Identificando mis pertenencias.



(Badillo, 2017)

Este ejemplo de una técnica tan simple como los pictogramas o la identificación a través de imágenes permiten que los niños estimulen su atención visual y mejore la retención de imágenes.

Finalmente dentro de lo que se pudo observar durante la investigación fue lo enriquecedor y grato que es para los educadores poder trabajar con niños con TEA, ya que ellos nos mencionan que poder observar resultados en el trabajo hecho con ellos es aún más gratificante que tener ese mismo resultado con un niño regular, pues el esfuerzo del niño y educador es más intenso y la dificultad es más grande, algo que hace que los avances, por muy pequeños que sean les haga sentir sumamente orgullosos por ambas partes.

Es importante también hacer mención que durante las observaciones se pudo rescatar que el trabajo dentro de clases es de una manera personalizada e individual con cada alumno, ya que a pesar de tener el mismo diagnóstico sus comportamientos y capacidades cognitivas

varían altamente, lo que conlleva un plan de clases diferente para cada alumno, que busca el mismo objetivo en general pero que a la hora de ser aplicado se realiza a través de actividades diferentes según sea el caso y capacidades físicas y cognitivas de los infantes.

Por otro lado, rescatar el aprendizaje que este trabajo deja a los y las educadoras, ya que ellas mencionan que el trabajo que realizan dentro o fuera del aula con los niños y niñas les ha permitido tener grandes lecciones de vida, conocimientos y experiencias para desenvolver mejor su trabajo, así como plenitud en su oficio y grandes gratificaciones personales.

Conclusiones

Para concluir me gustaría rescatar tres puntos importantes:

1. Que cada una de las experiencias de los y las educadoras de niños y niña con autismo mencionadas anteriormente a pesar de ser vivencias personales e individuales, han llegado a coincidir en muchos aspectos a lo que refiriere sobre sus estrategias de trabajo, pues a pesar de no utilizar los métodos con las mismas técnicas de trabajo, todas han mencionado que para mejorar el resultado de aprendizaje con sus alumnos han tenido que modificar o complementar las estrategias que el método original les indica y esa ha sido la clave por la cual un mismo método ha podido lograr enseñarle a muchos niños con diversas sintomatologías del autismo.
2. Que muchos de los profesionales de la educación especial ha creado a lo largo de su experiencia de trabajo, ciertas técnicas de enseñanza que le han permitido lograr un proceso educativo exitoso, de ahí radica la importancia de esta investigación, que buscó conocer más a fondo esas experiencias a fin de que puedan ser compartidas y

utilizadas esas nuevas técnicas de enseñanza por demás profesionales que trabajan con niños con algún tipo de TEA y puedan complementar o implementar las estrategias psicoeducativas utilizadas y compartidas en esta investigación.

3. También se considera que es oportuno incentivar a los nuevos educadores a crear métodos mexicanos que sean adaptados a la realidad educativa de nuestro país, dichos métodos que sean basados sobre las experiencias y necesidades de los educadores que ya han estado trabajando con niños con algún tipo de TEA.

Referencias

- Badillo, A. (12 de junio del 2017). *Aprendiendo con pictogramas*. [Fotografía 4]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ICSa.
- Badillo, A. (12 de junio del 2017). *Identificando mis pertenencias*. [Fotografía 5]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ICSa.
- Borboa, V. (04 de abril del 2011). *Jugando a imitar*. [Fotografía 3]. Asociación Portuguesa de Trastornos del desarrollo y Autismo.
- OMS (2017). *Trastorno del Espectro Autista*. [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs438/es/>
- Rangel, J. (enero del 2017). *Estimulación verbal*. [Fotografía 1]. Asociación Integral de Asistencia a los Trastornos del Espectro Autista A.C.
- Rangel, J. (enero del 2017). *Trabajando motricidad*. [Fotografía 2]. Asociación Integral de Asistencia a los Trastornos del Espectro Autista A.C.

Estrategias para fortalecer la competencia comunicativa en alumnos con discapacidad

Blanca Nayeli Gabriel Ocampo¹⁷

Benemérito Instituto Normal del Estado
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Justificación

La comunicación ocupa alrededor del 90% del tiempo total en la escuela. Este tiempo se reparte en mayor medida en las habilidades orales (escuchar y hablar) y en menor medida en las habilidades escritas (leer y escribir), por lo que fortalecer la competencia comunicativa en alumnos de primaria les permite desenvolverse con mayor facilidad en contextos reales y

¹⁷ gabriellob.lee13@bine.mx

naturales, generar situaciones significativas en la comunicación, en contenidos interesantes, ser interlocutores más competentes para integrarse socialmente e integrar un lenguaje en contextos significativos.

Es necesario, aplicar recursos de la expresión literaria en la escuela para potencializar el proceso de actividades funcionales del pensamiento y el lenguaje algunos recursos pueden ser los cuentos, el teatro, las invitaciones, carteles, folletos, cartas y juegos comunicativos. Trabajar con recursos de la expresión literaria ha permitido hasta el momento fomentar en los alumnos interés por la lectura, escritura y las habilidades sociales, donde la creatividad, la imaginación y la motivación se hacen presentes. Porque todos los seres humanos independientemente de su condición física, intelectual, económica, cultural y social necesitan utilizar la comunicación como un medio de interacción en la vida, como una forma de relacionarse, en donde a través del lenguaje comunican sus pensamientos.

Fundamentación teórica

El desarrollo de la competencia comunicativa tiene sus inicios a partir del estudio del lenguaje hecho por Chomsky (1965), donde es necesario consolidar un sistema reglas lingüísticas, más tarde surgen perspectivas que demandan saber usar ese lenguaje acorde a las demandas del contexto, por lo que surge formalmente el término de competencias comunicativas acuñado por Hymes (1971) y con ello se logra favorecer el proceso de la comunicación.

A continuación se presentan las aportaciones de los tres autores que se consideran básicos en esta investigación.

La competencia lingüística según Chomsky (1965) es un sistema de reglas que forman parte de los conocimientos verbales (expresión) y comprensión de enunciados lingüísticos (comprensión). Saber usar reglas gramaticales de la lengua.

La competencia pragmática para Lyons (1969) es la capacidad que se adquiere de saber usar la lengua y sus funciones: apelativa, emotiva y cognitiva.

La competencia comunicativa que propone Hymes (1971) es saber usar las funciones de la lengua con propiedad en situaciones comunicativas sociales.

Planteamiento del problema

En el Servicio de Educación Especial donde se llevó a cabo la propuesta de intervención se identificó que en el grupo de tercer grado de primaria en el cual se realizó el trabajo docente, la principal necesidad que se observó *fue la escasa interacción comunicativa entre pares*. Las situaciones que se generaron en el aula están relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales, donde los alumnos mostraban dificultades en la cooperación, colaboración, seguimiento de normas, reglas, respeto turnos, intercambio e enriquecimiento de información y vocabulario.

Asimismo, se identificó a un grupo con ciertas habilidades en la competencia comunicativa, específicamente en la expresión oral y escrita, así como en la aplicación de determinadas reglas gramaticales de la lengua, esto se considera como una fortaleza, ya que todos los alumnos logran comunicar sus necesidades de forma verbal o no verbal, en diferentes niveles de complejidad y de acuerdo a lo que saben y cómo lo intentan expresar.

Ante esto es posible plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la competencia comunicativa a través de la expresión literaria en alumnos de tercer grado de primaria de un CAM? Actualmente la enseñanza de la expresión literaria forma parte del lenguaje y la comunicación y puede traducir, expresar y desarrollar el dominio del idioma, la armonía de la personalidad y la estimulación del pensamiento creativo.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Fortalecer la competencia comunicativa en alumnos con Discapacidad Intelectual de tercer grado de primaria a través de una propuesta de intervención basada en actividades de expresión literaria.

Objetivos específicos

- Conocer el nivel de competencia comunicativa de los alumnos de acuerdo a su edad cronológica.
- Diseñar e implementar actividades de expresión literaria a través de la propuesta de intervención para fortalecer la competencia comunicativa.
- Evaluar el avance que tengan los alumnos respecto a la competencia comunicativa, para tomar decisiones en la intervención educativa.

Preguntas de investigación

- 1) ¿Cuál es el nivel de la competencia comunicativa de los alumnos con discapacidad intelectual?
- 2) ¿Qué actividades y recursos relacionados con la expresión literaria fortalecen la competencia comunicativa en alumnos con discapacidad?
- 3) ¿Cómo evaluar el avance en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos con discapacidad intelectual?

Metodología de investigación

El presente trabajo parte de un enfoque cualitativo, inscrito en la metodología de investigación acción – participativa, donde se aporta la información recabada de los elementos más significativos del trabajo docente y se jerarquizan las nociones, autores y teorías más relevantes dirigidas a fortalecer la competencia comunicativa en alumnos de tercer año de primaria que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual.

Para esta investigación se retomaron los principios más importantes de la investigación – acción participativa que son: el contexto es fundamental, identificar las necesidades y diseñar actividades que transformen favorablemente (Sampieri, 2014, p. 501).

Para De Miguel (1989, p. 73) la investigación participativa “se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos de sobre una determinada realidad social”. Se puede decir que en la investigación

participativa se combina la participación con la investigación, superando de esta forma los procedimientos tradicionales, llegando a la unión de la teoría y de la práctica, se potencia el carácter educativo de investigación y la necesidad de devolver lo investigado a la población (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 27).

Sujetos de estudio e instrumentos de aplicación

El trabajo docente se llevó a cabo en el tercer año de primaria conformado estadísticamente por siete alumnos, de los cuales una es niña y seis niños, sus edades oscilan entre 9 y 11 años. A partir de la información proporcionada por el expediente se puntualiza que la discapacidad predominante en el grupo es la intelectual y solo se ubica a un alumno con autismo.

Cuadro 1. Diagnóstico de los alumnos de tercer grado de primaria.

No.	Nombre	Edad	Diagnóstico	Nivel de competencia comunicativa
1	C	9	Discapacidad intelectual.	Alto
2	R	9	Neurofibromatosis subsecuente y trastorno del lenguaje y atención.	Bajo
3	Á	9	Neurofibromatosis subsecuente y trastorno del lenguaje y atención.	Bajo
4	L	11	Trastorno de ansiedad de la infancia de la actividad y Farfuleo.	Alto
5	H	10	Discapacidad Intelectual / Trastorno del Espectro Autista	Bajo
6	E	9	Discapacidad intelectual, fibromatosis tipo II, Trastorno del Espectro Autista y síndrome de Kiverhouse.	Alto
7	K	9	Capacidad limítrofe y trastorno mixto del aprendizaje.	Medio

Fuente: Elaboración propia a partir de los expedientes de los alumnos.

Proceso de intervención

Se aplicaron cuatro unidades didácticas con distintos centros de interés, en cuatro periodos, con diferente número de sesiones cada una:

- La unidad didáctica se realizó por centros de interés.
- Se formularon de cuatro a 18 sesiones, dentro de éstas se trabajaron actividades que fortalecieron la competencia comunicativa de los alumnos, propiciando la convivencia y el apoyo durante las clases.
- Se seleccionaron actividades que incluyeran estrategias de expresión literaria como el cartel, folleto, teatro, periódico, el cuento, invitaciones, pictogramas y la carta como se muestra a continuación:

1. Primera unidad didáctica:

- a) El mundo de las letras
- b) Hagamos un teatro

2. Segunda unidad didáctica:

- a) Mi narración
- b) El periódico

3. Tercera unidad didáctica:

a) ¿A qué sabe la luna?

b) El circo

4. Cuarta unidad didáctica:

a) Las cartas

- Cada centro de interés finalizó con una actividad de la asignatura de español buscando la transversalidad del currículum.
- Durante el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes formas de evaluación: la competencia curricular, tablas de cotejo y escalas estimativas, que evaluaron la competencia comunicativa grupal e individual.

Análisis e interpretación de resultados

De forma general, se aprecia que en el 60% de las sesiones se fortalecieron habilidades sociales de la competencia comunicativa, principalmente por el interés de los alumnos en trabajar con actividades más kinestésicas y por las estrategias de motivación como exponer sus trabajos, pegarlos en la pared como mural, trabajar de forma colaborativa con sus compañeros de grupo como de otros, los juegos aplicados como fortalecimiento, vinculación el arte, la creatividad, imaginación y por adecuar las actividades con apoyos específicos que recibían los alumnos con mayores dificultades de acuerdo a su nivel de competencia comunicativa.

En cuanto a la implementación de los recursos de la expresión literaria como el cuento, cartel, folleto, teatro, las cartas y los juegos de palabras, el grupo alcanzó un 70% de los aprendizajes esperados. Sin embargo, los recursos con los que se pudo apreciar un mayor avance en la expresión escrita y oral fueron: el cuento, el teatro, escritos libres y los juegos de palabras.

Conclusiones

Trabajar con el currículo fue un desafío debido a que las actividades estaban en su mayoría dirigidas a la asignatura de español y a la transversalidad de las demás asignaturas, donde fue importante retomar el enfoque de español, los aprendizajes esperados y las prácticas sociales del lenguaje como eje de las sesiones.

Fue significativo identificar la influencia que tiene la discapacidad intelectual en la comunicación de los alumnos, puesto que sirvió como referente para delimitar los avances o retrocesos que pudieran tener.

La mayoría de las sesiones dieron respuesta a los aspectos que integran la competencia comunicativa para favorecer su funcionalidad en la vida cotidiana de los niños y el uso eficaz en el contexto.

La expresión literaria favoreció el nivel de la competencia comunicativa del grupo en general, sin embargo, como es un grupo heterogéneo hubo diferencias en el avance de los alumnos. Como en el caso de dos hermanos en que uno ellos logró expresarse con mayor facilidad a través de su comunicación oral.

Referencias

- Carvajal, L. (2013). La escuela, los maestros y el barrio. En Antología de LEEAI., La Escuela y Contexto Social (pág. 165). Puebla: BINE.
- Chomsky, N. (1965). *Teoría y práctica de la lectura y la escritura I*. Cambridge, Mass: UNC.
- Chomsky, N. (2007). *Sintáctica y semántica a la gramática generativa*. España: Siglo XXI.
- Gregorio Rodríguez Gómez, J. G. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Hymes, D. (1971). *Foundacion en sociolingüística. Volumen 6*. London: International Journal of Cross Cultural Management.
- Meece, J. L. (2000). *Cómo aprendemos a comunicarnos*. México: SEP.
- Nemirovsky, M. (2005). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Pasquali, A. (1972). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- SEP (2011). *Competencias comunicativas*. México: SEP.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio*. México: SEP.

Habilidades en personas con Síndrome de Down. Evaluación y educabilidad

Yoalli Cruz Zúñiga¹⁸ y Lucía María Dolores Zúñiga Ayala¹⁹

Facultad de Psicología
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Introducción

La educación de las personas con Síndrome de Down tiene como finalidad ofrecerles el máximo de oportunidades y asistencia para el desarrollo de sus facultades cognitivas y sociales específicas. El artículo tiene como propósito reconocer el desarrollo, maduración y capacidad intelectual de estas personas a partir de una educación institucionalizada que facilite su desarrollo social y autosuficiencia. Las estrategias de medición empleadas con los participantes midió el CI de personas con Síndrome de Down que fueron estimuladas de manera tem-

¹⁸ yoallicz_psic@hotmail.com

¹⁹ luciapsic@yahoo.com.mx

prana y de personas que recibieron atención tardía en una institución especializada denominada Centro de Terapia Educativa (CTDUCA) ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán México.

Los resultados mostraron que los que recibieron educación tardía, mostraron un CI constante a diferencia de los que recibieron estimulación temprana. Sin embargo, es importante aclarar que los datos revelaron que aunque se encontró diferencia en el CI de ambos grupos, dicha diferencia fue mínima. No obstante se logró aportar datos importantes en cuanto a la forma de evaluar a las personas con Síndrome de Down, respecto a la forma en que se visualizan sus posibilidades educacionales y sobre todo como a través de la intervención de la Psicología, los familiares al conocer la intervención y sus resultados, se motivaron para seguir acompañándolos en su desarrollo o para comenzar a hacerlo al aceptar que su condición no los imposibilitaba y sólo requería de un acompañamiento diferente.

El Síndrome de Down

Cuando se hace referencia al Síndrome de Down es importante hacer algunas puntualizaciones sobre las características de las personas que lo presentan. De estas características puede depender el grado de desarrollo que se logre en ellos.

Síndrome se define como el "conjunto de signos y síntomas que constituyen una enfermedad, independientemente de la causa que lo origina y el término Down es en honor a quien por primera vez hizo una descripción clínicamente amplia del padecimiento" (Jasso, 2005).

Coronado (1984) mencionaba que en el 90% de los casos el error de distribución de los cromosomas se produce antes de la fecundación o en la primera división celular. En medicina se describe como una aberración cromosómica que consiste en la formación de un cromosoma extra agrupado en el par 21 (trisomía 21), haciendo un total de 47 cromosomas en lugar de 46. Dicho cromosoma extra se debe a la no disyunción de un par cromosómico en la primera o en la segunda división meiótica. El autor menciona que la trisomía puede presentarse también en el par 22 y se han comprobado otras aberraciones cromosómicas en este mismo síndrome. A continuación se transcriben algunas de las alteraciones que dio a conocer Coronado en 1984.

- Trisomía 21 regular. Es aquella en que todas las células del organismo tienen 47 cromosomas, en lugar de 46; la ubicación del cromosoma "extra" se encuentra en el cromosoma original 21, también denominado grupo G.
- Trisomía 21 con mosaicismo. Se caracteriza porque solo una proporción del total de las células del organismo del niño tiene un cromosoma 21 extra, mientras que la otra proporción de las células son normales.
- Translocación. Se distingue porque una parte del cromosoma del par 21 se encuentra "fundido, pegado, unido o colocado" con otro cromosoma que no es del par 21, es consecuencia de una alteración en los cromosomas de los padres (Jasso, 2005).

La relación estimada de casos de Síndrome de Down es de uno por cada 1,000-1,100 nacimientos vivos, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud. La Secretaría de Salud, a través del Centro de Equidad de Género y Salud Reproductiva, en su Lineamiento Técnico para la Atención Integral de la persona con Síndrome de Down, refiere que en México se estima un caso de SD por cada 650 recién nacidos (Sierra, *et. al*, 2014).

Pereda (2005) cita que las características físicas de todo ser humano están determinadas en gran parte por su genoma, el niño con Síndrome de Down tendrá alguna similitud física con sus padres biológicos, de quienes recibió sus genes y se refiere a otras características como su inteligencia, refiriendo que se manifiesta con serias repercusiones sobre la personalidad, cuya clasificación por su deficiencia corresponde aproximadamente a un 25% de profundos, un 70% de semiprofundos y solo un 5% de deficientes pertenecen a la categoría de medios. Dice que su cociente intelectual (CI) suele encontrarse en un nivel inferior al 50 o 55%, tomando como base las medidas convencionales de la población en general.

Las características físicas de las personas con Síndrome de Down son peculiares. Además identificó que las malformaciones cardiacas son frecuentes en éste síndrome, presentándose también en el sistema endócrino y en el desarrollo genital frecuentemente existe micromasia e infantilismo sexual con retardo puberal y apetito sexual rudimentario, aunque en la mujer puede haber menarquia con capacidad de procrear.

En cuanto a los trastornos de la comunicación los tipifica como muy graves, el lenguaje sufre alteraciones en casi el 100% de los casos y solamente en un mínimo porcentaje los trastornos son ligeros. Las deficiencias sensoriales son muy numerosas y notables, sobre todo las visua-

les. Emocionalmente son inmaduros, lábiles y en ocasiones agresivos, pero la mayoría son afables y cariñosos, por lo que trastornos psicosociales son bastantes discretos y sus relaciones interpersonales son buenas en general, adaptándose favorablemente a su medio social.

Ehrlich (2002) señala que aunque sean afables y sociables, una de las situaciones más difíciles de manejar para ellos es el rechazo a otras personas. En los niños este tipo de reacción se manifiesta espontáneamente cuando perciben que el otro es diferente y su imaginación los lleva a creer que puede ser peligroso o contagioso y esta idea al causarles temor los obliga a evitarlo.

Sin embargo, en las personas "normales" también se presenta con cierta frecuencia el rechazo hacia las personas con discapacidad ya que no todas las personas han sido condicionadas y educadas a actuar de manera compasiva o cariñosa con este tipo de personas y en ocasiones, en pos de la aceptación cuando no hay una percepción de que sólo son personas con características diferentes, se asume una conducta fingida exenta de toda espontaneidad.

La educación en las personas con Síndrome de Down

La finalidad de la educación en los niños con síndrome de Down es la misma que la de la educación general, ofrecerles el máximo de oportunidades y asistencia para el desarrollo de sus facultades cognitivas y sociales específicas, hasta el grado más alto posible. Por medio de la educación se alimenta a estos niños de un sentido vital con el que pueda dar forma y madurar las posibilidades que le han sido concedidas como ser humano diferente. Se les tiene que brindar las mismas oportunidades de desarrollo.

El momento para iniciar la estimulación debe ser precoz, por lo general después de que los padres han pasado por la etapa de adaptación y aceptación de su hijo, de tal modo que si es inmediata, la estimulación puede empezar desde los 10 a 15 días posteriores al nacimiento (Jasso, 2001).

En un estudio se comparó a un grupo de niños que recibió durante 18 meses estimulación temprana y que presentaron una franca mejoría en todas las áreas de desarrollo, con otro grupo de chicos en condiciones similares que no la recibió, y se observó una enorme diferencia. La intervención temprana es la mejor opción, ya que ha demostrado mejores resultados en el desarrollo a largo plazo (Ortega, 2011).

Generalmente para los padres es difícil la aceptación de un niño con Síndrome de Down. Antiguamente se apartaba o excluía de la vida social a estos niños, tanto por su deficiencia intelectual como por su aspecto físico y se les etiquetaba escondiéndolos de la gente o negándoles la posibilidad de una atención especializada que permitiera desarrollar las habilidades con que si contaba el niño.

En la actualidad existe más información sobre las posibilidades de desarrollo y educabilidad de los niños con Síndrome de Down, existen también grupos de apoyo para trabajar con los padres y para sensibilizarlos de la importancia de darle a sus hijos la oportunidad de tener atención y una intervención temprana, no obstante, todavía hay negación sobre esta posibilidad y en casos extremos todavía se les maltrata y margina.

Cuando la estimulación es constante y apoyada por la familia, los niños pueden perfectamente integrarse a un jardín al comenzar su edad preescolar (2 años). Sin embargo, Arancibia (2011) advierte que esto sólo es conveniente cuando una serie de factores coinciden. Esto es

que el niño este realmente preparado, que los padres tengan la disposición de seguir estimulándolo y aún más importante, que las instituciones educativas estén dispuestas y preparadas para recibir a un pequeño que requerirá que se adapten ciertas formas de enseñanza. Recalca que está comprobado que mientras antes se inicie la estimulación, se logra un desarrollo lo más paralelo posible al de los niños normales.

El objetivo de esta investigación fue conocer la diferencia que existe en el cociente intelectual de niños con síndrome de Down que fueron estimulados de manera temprana con respecto a los que recibieron atención tardía, con el fin de hacer una propuesta a los padres para sensibilizarlos de la importancia de una atención institucionalizada a corta edad.

Método

Se trabajó con 23 personas con Síndrome de Down, que tienen una edad entre los 7 y 38 años, ellos asisten al Centro de Terapia Educativa (CTDUCA) de la ciudad de Morelia, Michoacán. El rango de edades se determinó de esta forma, debido a que la población objeto de estudio era muy pequeña si se segmentaba.

La variable independiente fue el cociente Intelectual (CI) entendido como el valor numérico asignado a la inteligencia; se determina a partir de las puntuaciones obtenidas en una prueba y se basa en una calificación de 100 puntos para la inteligencia promedio. La variable dependiente se estableció como el tiempo de inicio de la educación institucionalizada Temprana o Tardíamente. La educación institucionalizada temprana: se estableció como el ingreso a la institución de los 40 días a los 6 años. En tanto que la educación institucionalizada tardía se consideró como el ingreso a la institución después de los 6 años.

Las hipótesis que se plantearon fueron:

Hi: El *CI* de personas con Síndrome de Down que recibieron una educación institucionalizada temprana en *CTDUCA*, es mayor al *CI* de personas institucionalizadas tardíamente.

Ho: El *CI* de personas con Síndrome de Down que recibieron una educación institucionalizada temprana en *CTDUCA*, es menor al *CI* de personas institucionalizadas tardíamente.

Hi: $CI_{Etem} > CI_{Etar}$

Ho: $CI_{Etem} \leq CI_{Etar}$

en donde:

CI = Cociente Intelectual

Etem = Educación temprana

Etar = Educación tardía

Dadas las características heterogéneas de la población para evaluar el *CI* de los participantes se utilizaron dos Test de Inteligencia. El Test de la figura humana Goodenough-Harris y Test de Matrices Progresivas para niños y adultos; con sus respectivos manuales y hojas de registro de datos para la evaluación. Con este instrumento se evaluó a niños entre 4 y 10 años.

Para la evaluación de las pruebas de las personas mayores de 11 años de edad, el cociente intelectual se obtuvo de acuerdo con el siguiente procedimiento: Se siguió la secuencia hasta llegar a la edad de 38 años, como se observa en el cuadro siguiente:

Aciertos	Años	Meses
47	15	0
48	15	3
49	15	6
50	15	9
51	16	0
52	16	3
53	16	6
54	16	9
55	17	0
56	17	3
57	17	6

$$CI = \frac{EDAD\ MENTAL}{EDAD\ CRONOLÓGICA} \times 100$$

EDAD CRONOLÓGICA

Se realizaron 15 dibujos extras a personas de entre 9 y 49 años de edad, obteniendo resultados favorables, ya que el *CI* y la Edad Mental son proporcionales para dar confiabilidad a la escala que se adaptó.

En el Test de Matrices Progresivas (RAVEN) para adultos, se presentan al examinado un cuaderno de 60 láminas de figuras geométricas abstractas en blanco y negro, en series denominadas *A, B, C, D, E*, de 12 ítems cada uno; que plantean problemas de complementación de sistemas de relaciones (matrices), en complejidad creciente. En el Test para niños solamente se reducen a 3 series *A, AB, B*, con la diferencia de que estas láminas son a color.

Entre los análisis que se han efectuado para establecer la composición factorial del Test de Raven, es especialmente importante el que realizó Vernon sobre los resultados obtenidos en el ejército británico. Halló que su saturación en factor *G* es de 0.82 y su saturación en factor

específico espacial es de 0.15 (saturación en factor *S* relativamente alta). Los expertos coinciden en la opinión de que las "Matrices progresivas" constituyen en el presente un instrumento de trabajo altamente satisfactorio. La escala tiene un Re-Test de confiabilidad variable con la edad, de .83 a .93.

Por lo general se estima que un Test con un coeficiente de .90 y .94 ofrece una alta confiabilidad de la exactitud con que mide una función. Ello garantiza que la reaplicación del Test a un sujeto en condiciones semejantes dará resultados equivalentes, e implica que el instrumento en cuestión posee buen número de ítems.

En relación al procedimiento una vez localizada la institución y contando con su autorización para realizar el estudio se procedió a la primera fase de observación para establecer el comportamiento habitual. La observación se hizo a través de cristales que se encuentran en la parte media-superior de la puerta de cada salón durante cinco días. Los cristales están diseñados de tal manera que las personas que se encuentran afuera, pueden observar al interior de éste sin que se percaten de su presencia.

La siguiente fase fue Observación e Interacción y también fueron 5 días. La interacción se llevó a cabo en las horas de receso, en horas recreativas como danza y educación física, cuando los maestros permitían entrar en los grupos como apoyo, así como a la hora de la salida, buscando el involucramiento en sus actividades para establecer un *rapport*, por lo que bailamos, jugamos *tazos*, fútbol, básquetbol, corrimos, platicábamos, los acompañábamos a sus salones.

Después de esta semana se aplicó el Test de la figura humana de Goodenough-Harris. En cada grupo un integrante del equipo se encargaba de la aplicación del Test, con auxilio de la maestra de grupo. A cada uno de los sujetos se les proporcionó una hoja blanca tamaño carta y un

lápiz, las instrucciones fueron las siguientes: “vamos a realizar el dibujo de una persona, tienen que echarles muchas ganas para que quede muy bonito, se pueden tardar el tiempo que necesiten, al terminar levantan la mano y dejan el lápiz a un lado.” Esta primera prueba se realizó de manera grupal.

Además del Test de Goodenough-Harris, se llevó a cabo la aplicación del Test de Matrices Progresivas de RAVEN en sus dos modalidades, Infantil y para adultos; de acuerdo a la edad de los sujetos, en algunos casos consistía en seguir una secuencia y en otros solo de completar una figura, las instrucciones fueron las siguientes:

1. “Vamos a buscar la pieza que corresponde a la figura de arriba. ¿Cuál de estas encaja, para que la figura más grande quede completa?, fíjate bien por qué algunas piezas se parecen, pero no son iguales.”
2. “Vamos a seguir la secuencia, fíjate como aumentan, como se mueven, o se juntan. Que no te engañe la vista.”

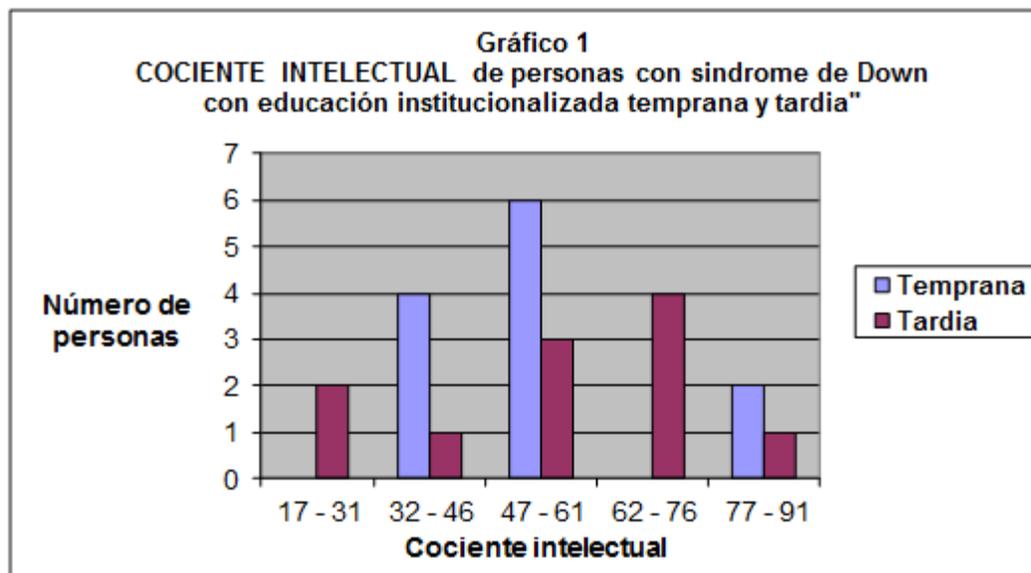
Antes de que eligieran la pieza les hacíamos la advertencia de poner mucha atención, y elegir la pieza correcta. La aplicación de esta prueba se hizo de manera individual con cada uno de los alumnos. Se fueron recolectando las respuestas en las hojas de registro, para su posterior análisis.

Resultados

Los datos obtenidos con los instrumentos empleados (Test de Goodenough-Harris y Matrices Progresivas de Raven). Se concentran en la Tabla 1, dividiendo el grupo general en dos tipos: los que recibieron educación temprana antes de los 6 años de edad) y los que recibieron educación tardía (posterior a los 6 años de edad) para una mejor apreciación de dichos resultados

Tabla 1. *Resultados de CI por grupo educacional.*

CI	Número de personas de educación temprana	Número de personas de educación tardía
17 - 31	0	2
32 - 46	4	1
47 - 61	6	3
62 - 76	0	4
77 - 91	2	1
	12	11



El Gráfico 1 muestra el número de personas que se encuentran ubicados en cada uno de los rangos correspondientes al el CI de ambos grupos, se observa que las personas institucionalizadas tardíamente se encuentran en todos los rangos a diferencia de los de temprana que solo se encuentran en los rangos 32-46, 47-61 y 77-91, lo que sugiere que las personas que recibieron educación tardía, en el caso de nuestra investigación mostraron un CI constante a diferencia de los que recibieron estimulación temprana.

La Tabla 2 denota los datos obtenidos de acuerdo a la diferencia de edades del promedio de la diferencia que existe entre el CI de personas con Síndrome de Down con respecto al CI normal, tomando el 100 como el valor del CI "normal."

Tabla 2. *Diferencia de edades del promedio de la diferencia que existe entre el CI de personas con Síndrome de Down con respecto al CI normal.*

Educación	CI												CI Promedio
Temprana	56	40	46	53	61	49	54	46	22	42	64	19	46
Tardía	44	34	42	58	37	42	34	21	36	78	83		46.27

El Gráfico 2 representa el promedio de la diferencia que existe entre el CI de personas con Síndrome de Down con respecto al CI normal, tomando el 100 como el valor del CI "normal." Por lo que se puede observar que existe una mínima diferencia en el CI de las personas institucionalizadas temprana y tardíamente. Las personas institucionalizadas tardíamente tienen un promedio de 46.27 y los otros de 46 por lo cual existe una diferencia de 0.27 que no resulta significativamente representativa.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, no se pudo comprobar la hipótesis de trabajo, ya que no hay una diferencia notable en el Cociente Intelectual de las personas con Síndrome de Down que fueron institucionalizadas temprana y tardíamente. Sin embargo es importante tomar en cuenta que el rango que se utilizó para designar la educación temprana fue de los 40 días de nacido a los 6 años, así como, los tardíos de los 6 años en adelante. Este rango fue determinado de esta forma debido al número reducido de la población estudiada al trabajar promedios, pudo influir en la diferenciación esperada.

No obstante la intervención temprana es una mejor opción, ya que ha demostrado mejores resultados en el desarrollo a largo plazo (Ortega, 2011).

Aunque los resultados no coinciden numéricamente con lo que dice este autor y el *CI* de personas con Síndrome de Down que recibieron una educación institucionalizada temprana en *CTDUCA*, es menor o igual al *CI* de personas institucionalizadas tardíamente, es indispensable considerar múltiples factores como el seguimiento de la estimulación que se le da en sus hogares, el afecto que le otorga su familia y la gente que se involucra con el acompañamiento, la atención, la aceptación, los aspectos emocionales, ya que el avance que tenían

puede disminuir drásticamente debido a su estado de ánimo, la búsqueda de nuevas actividades, además del tipo de Síndrome que presenta cada persona y que no se consideró al hacer los grupos..

Cuando la estimulación es constante y apoyada por la familia, los niños pueden integrarse con mayor probabilidad de éxito a una institución educativa al comenzar su edad preescolar. Arancibia (2011) señala que esto sólo es conveniente cuando una serie de factores coinciden: que el niño este realmente preparado, que los padres tengan la disposición de seguir estimulándolo y aún más importante, que la escuela y el personal (las educadoras) estén dispuestas y preparadas para recibir a un pequeño que requerirá que se adapten ciertas formas de enseñanza.

La aseveración de esta autora concuerda con la percepción y filosofía que tiene la dirección de *CTDUCA* que advierte que para la inserción de las personas Down es de gran importancia la disposición de las instituciones educativas en que se insertan para dar estimulación a un niño satisfactoriamente durante un lapso determinado, ya que si se interrumpe el proceso de estimulación puede causar una baja anímica, y obtener como resultado desempeño con mayor deficiencia que si se continua con la estimulación. "Está comprobado que mientras antes se inicie la estimulación, se logra un desarrollo lo más paralelo posible al de los niños normales" (Arancibia, 2011).

En la semana de interacción en *CTDUCA*, se observó que había días en que las personas Down respondían satisfactoriamente a los estímulos y/o actividades indicadas; cuando en otros días no existía esa respuesta debido a los estados emocionales antes mencionados.

La estimulación temprana debe tener como propósito la autosuficiencia, es decir, que el niño genere su propia personalidad, su ubicación en la familia y luego en la sociedad. "El momento óptimo para iniciar la estimulación precoz debe ser tan pronto como sea posible, por lo general después de que los padres han pasado por la etapa de adaptación y aceptación de su hijo, de tal modo que si es inmediata, la estimulación puede empezar desde los 10 a 15 días posteriores al nacimiento" (Jasso, 2005).

Los niños con Síndrome de Down podrán desarrollar todo su potencial de aprendizaje y seguirán los mismos pasos de desarrollo que el resto de los niños, sólo que lo harán más lentamente. Dependerán fundamentalmente de una familia sólida que les brinde amor y pertenencia y de profesionales de apoyo que crean primero en ellos como "personas" y luego como "personas con Síndrome de Down".

Una aportación que no se consideró de manera inicial fue la intervención de herramientas psicológicas, adecuadas a la población mediante una estandarización, que además permitiera hacer más congruentes las actividades de las personas que participaron en el estudio con los resultados de la evaluación psicométrica adaptada. En entrevistas informales con los padres y familiares de los participantes, se retroalimentó la idea que los padres tenían de comparar los progresos de sus hijos con los logros de los niños de su edad, en lugar de evaluar los alcances y desarrollo de sus hijos en cada etapa cronológica, es decir, no comparar sino evaluar si se estaba dando o no un desarrollo continuo en los niños, aprender a vanagloriarse de sus aprendizajes, mostrarles su admiración, reconocimiento y respeto que como personas merecen y sobre todo sentirse orgullosos como padres por su acompañamiento y de sus hijos por el simple hecho de ser personas.

Referencias

- Arancibia, A. (2011). *Estimulación temprana para niños con síndrome de Down*. Chile: Centro de Estimulación Integral para Niños con Síndrome de Down. Disponible en: www.padresok.cl
- Coronado, G. (1984). El síndrome de Down. En: *Tratado sobre clínica de la deficiencia mental*. México: CECSA.
- Ehrlich, M. (2002). *Discapacidad, enfrentar juntos el reto*. México: Trillas.
- Jasso, L. (2005). *El niño Down: mitos y realidades*. México: Manual Moderno.
- Ortega, L. (2011). *El síndrome de Down. Guía para padres, maestros y médicos*. México: Trillas.
- Perera, J. (1995). *Síndrome de Down. Aspectos específicos*. España: Masson.
- Sánchez Escobedo, P. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Sierra, C.; Navarrete, E.; Canún S.; Reyes, A. y Valdés, J. (2014). Prevalencia del síndrome de Down en México utilizando los certificados de nacimiento vivo y de muerte fetal durante el periodo 2008-2011. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 71(5).

Inclusión social y laboral de personas con discapacidad

Nikell Esmeralda Zárate Depraect²⁰, Claudia Karina Rocha Cázares,
Cesar Roberto Jiménez Ramírez y Teresita Rubí Zárate Depraect

Universidad Autónoma de Sinaloa
Secretaría de Educación de Veracruz

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) define la discapacidad como aquel término general que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Las deficiencias son entendidas como aquellos problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad se refieren a las dificultades para realizar acciones o tareas y, las restricciones de la participación son los problemas existentes que impiden a

²⁰ senibaza@hotmail.com

las personas participar en situaciones vitales. Además, menciona que este término refleja una interacción entre las peculiaridades del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Lo anteriormente descrito nos brinda una perspectiva conceptual de las personas con discapacidad, mismas que esperan vincularse en el entorno laboral, social, familiar, educativo, deportivo y cultural. En este sentido, creemos que esa vinculación será exitosa en la medida en que las condiciones del entorno espacial y humano observen, interpreten y reflexionen acerca de las necesidades y las cualidades que estas personas tienen y así, se creé un ambiente idóneo que se generen sentimientos de pertenencia en el entorno donde interactúan. Para llegar a la reflexión, es necesario que cada individuo active el proceso del pensamiento para analizar y concluir sobre aquello que desea reflexionarse, ya que sólo así se genera determinación para la comprensión y producción de una conducta; que en este caso se espera que sea un comportamiento inclusivo. Por consiguiente, en torno al término discapacidad, todas las personas deben saber qué es, qué tipos existen, cuáles son las causas que las provocan, qué efectos tienen sobre el individuo, qué complicaciones pueden manifestar y cuáles son las medidas de prevención a fin de interiorizar el problema, reflexionar y crear ambientes integradores.

En relación con las implicaciones anteriores, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) menciona que más de 1 000 millones de personas en el mundo entero viven con alguna forma de discapacidad y que casi 93 millones de ellos son niños; bajo este contexto, señala también que los prejuicios sociales, la inflexibilidad social y la desigualdad producen ambientes no integradores.

Con esto queremos resaltar que los retos son grandes, no sólo en el sector educativo, ya que la sociedad se debe formar continuamente los valores como solidaridad, tolerancia, respeto y sobre todo amor para que se dé el verdadero cambio social y se propicien ambientes inclusivos. Molina (2010) menciona que una de las prioridades del sector educativo debe ser el no segregar a ninguna persona en razón de su discapacidad, y añade sobre la inclusión educativa que es una actitud que posibilita la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades, lo cual debe suceder desde el interior de cada familia al fomentar valores y actitudes que permitan la inclusión.

Ahora bien, el termino inclusión debe ser entendido como aquella acción que puede ejercer cualquier individuo que involucre su voluntad, su habilidad para reconocer el potencial de la otra persona e integrar ese talento en la sociedad para lograr el bien común. Afirmamos que incluir es sumar para construir algo mejor y así crear una cultura, tal y como lo describe Mahatma Gandhi "mis pensamientos son igual a mis palabras, mis palabras son iguales a mis actos y mis actos son iguales a mis hábitos". Queremos pues, hábitos de inclusión.

El proceso de inclusión laboral en el Centro de Rehabilitación y Educación Especial

El Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) forma parte del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Sinaloa (DIF Sinaloa); en esta institución se otorgan servicios de rehabilitación especializados a personas en situación de riesgo, posición de vulnerabilidad y discapacidad. Estos servicios se centran en el ámbito médico-asistencial así como en la promoción de políticas públicas que beneficien la inclusión de las personas con discapacidad al medio social, educativo, familiar, deportivo, cultural y laboral (DIF Sinaloa, 2017).

A raíz del resultado de la cooperación entre el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia y la Secretaría de Educación Pública y Cultura, el CREE inició sus funciones en 1977 como Escuela de Educación Especial conocida como la "Escuelita", donde se atendían 20 pacientes diarios; entre 1983 y 1985 se crea la Unidad de Medicina Física y el área de Valoración e Hidroterapia, así como los distintos Centros Regionales de Rehabilitación Integral (CRRRI) del Estado de Sinaloa. En el año 2007 la demanda de terapia física creció un cien por ciento y las instalaciones del CREE se tornaron insuficientes por lo que se propuso al sistema DIF Sinaloa la construcción de un nuevo CREE, mismo que se concluye a finales del 2011 (Camacho, 2010).

Hasta la fecha, la institución continua adscrita al Sistema DIF Sinaloa y depende directamente de la Dirección de Rehabilitación y Medicina Social, con el objetivo de mantener y establecer, en coordinación con la Dirección General, vínculos con las diferentes instituciones educativas, sociales y de salud a fin de lograr una rehabilitación integral para personas con discapacidad y en situación de riesgo, que satisfagan sus demandas y contribuyan a una mejor calidad de vida en los ámbitos educativo, social y laboral (Miller, 2014).

Las funciones que se realizan en el CREE incluyen elaborar, coordinar y supervisar la ejecución y cumplimiento de los programas de valoración y tratamiento a pacientes en los Centros de Rehabilitación y Unidades Básicas de Rehabilitación; coordinar y vigilar el desarrollo del programa de apoyo a personas con discapacidad motora, auditiva y visual otorgado a la población en estado de vulnerabilidad, mediante el desarrollo de acciones técnicas metodológicas y paramédicas, para proporcionar ayudas funcionales de alta calidad a los usuarios, así como realizar las actividades de asistencia médica que corresponden al sistema DIF Sinaloa, entre otras (Miller, 2014).

En la actualidad el CREE cuenta con 42 fisioterapeutas, 10 licenciados en educación especial y personal en formación que presta su servicio social, quienes laboran en los departamentos de Terapia física, que a su vez se divide en gimnasio terapéutico, terapia manual, hidroterapia y electroterapia; Estimulación múltiple temprana; Trastornos neuromotores; Terapia ocupacional; Terapia de lenguaje y; Centro de tecnología adaptada (CREE, 2016).

Ahora bien, basados en las estadísticas proporcionadas por el INEGI (2010), México cuenta con 5 millones 739 mil 270 personas con discapacidad, lo que representa el 5.1% de la población total, y de éstas existen 2.5 millones de personas con discapacidad en edad productiva de las cuales sólo 3 de cada 10 tienen un trabajo (27.9%). Lo anterior contrasta con la Ley Federal del Trabajo, en sus Artículos 2, 56, 132 XVI Bis, y 133, así como lo señalado en la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad en el Estado de Sinaloa en su Capítulo II De los derechos de las personas con discapacidad: Artículo 4, inciso c, Capítulo III De las atribuciones y obligaciones del Estado: Artículo 6. I, Capítulo VII De la prestación de servicios: Artículo 21, inciso e, Capítulo XII De la rehabilitación laboral: Artículos 42 y 45, Capítulo XIII De la rehabilitación socio-económica: Artículos 46, 46 bis, 46 bis a, 47, 48., además de Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ya que aún con lo que dictan las leyes, estas no se cumplen ni los estímulos fiscales son atractivos para los empleadores para contratar a personas con discapacidad. Por otro lado, muchos de ellos renuncian al poco tiempo de colocarse laboralmente por lo que los empleadores ya no aceptan a otros.

Se puede apreciar que, a pesar de que desde hace 40 años se atiende a personas con discapacidad en Sinaloa, no existe una cultura de inclusión a la discapacidad, exceptuando a las personas dedicadas al área de la salud, los pacientes y sus familiares; es por esto que aún existen prácticas no inclusivas, es decir tanto las personas con discapacidad o sus familiares como las personas sin discapacidad llevan a cabo prácticas mutuamente excluyentes. Estas prácticas

van desde, por un lado, solicitar trato especial al momento de realizar algún trámite de tipo administrativo y por otro, exigir igualdad de condiciones generales o hacer la indulgencia con respecto a la existencia de la no inclusión, un ejemplo sería la falta de respeto a los lugares de estacionamiento a personas con discapacidad motora.

Método

El presente trabajo tuvo como objetivo develar la opinión de los trabajadores del CREE-DIF Sinaloa, acerca de las personas con discapacidad.

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo, transversal mediante la aplicación de la *Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad* de Verdugo, Jenaro y Arias (1994), la cual tiene una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.92; dicha escala está integrada por 37 ítems y se adaptaron las opciones de respuestas, conformándose en:

1 = Muy de acuerdo

2 = Parcialmente de acuerdo

3 = En desacuerdo.

La escala contempla 5 dimensiones:

- a) Valoración de capacidades y limitaciones (conformada por los ítems 1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29, 36);
- b) Reconocimiento/Negación de derechos (ítems 6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35, 37);

- c) Implicación personal (ítems 3, 5, 10, 11, 25, 26, 31);
- d) Calificación genérica (ítems 18, 20, 24, 28, 34)
- e) Atención de roles (ítems 19, 30, 32, 33).

La muestra fue seleccionada por conveniencia, siendo 34 trabajadores del CREE los encuestados. Los datos se analizaron descriptivamente en Microsoft Excel 2016.

Resultados

Los participantes que contestaron la escala fueron 30 mujeres y 4 hombres; 29 tienen grado de licenciatura, 4 Técnico Superior Universitario y 1 no contestó; su edad oscila entre 51 y 24 años. A continuación se describen 5 tablas que expresan los resultados de estadística descriptiva de cada dimensión.

La Tabla 1 muestra los ítems correspondientes a la dimensión de Valoración de capacidades y limitaciones, misma que se refiere a la opinión de los encuestados hacia el discapacitado. La mayoría refiere que las personas con discapacidad no son menos inteligentes, que pueden realizar diversos tipos de trabajo y no solo los de índole sencillo y repetitivos, que tienen habilidad para seguir diversas instrucciones, y sí puede esperarse demasiado de ellos; asimismo, refieren que son personas equilibradas como cualquier otra y que sí pueden ser profesionales competentes. Sin embargo, la opinión se divide en cuanto a que son considerados como niños, que pueden tener problemas con el resto de los trabajadores, además de creer que no son constantes y no ser vistos como personas conscientes.

Tabla 1. Dimensión 1. Valoración de capacidades y limitaciones.

Frase	Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	No contestó
1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.	0	5	29	0
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad.	0	12	22	0
4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples.	0	5	29	0
7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños.	2	13	19	0
8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado.	0	3	30	1
13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.	21	12	1	0
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.	33	1	0	0
21. En el trabajo, las personas con discapacidades se relacionan sin problemas con el resto de los trabajadores.	19	13	0	2
29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes.	1	13	16	4
36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales.	19	13	0	2

Fuente: elaboración propia, 2017.

La Tabla 2 presenta los ítems correspondientes a la dimensión Reconocimiento/Negación de derechos, la cual se refiere al reconocimiento de los derechos fundamentales de la persona. Se encontró que la mayoría de los encuestados opinan que las personas con discapacidad no deben vivir con personas con el mismo problema, que sí deben tener las mismas oportunidades de empleo, que sí deben divertirse con el resto de la sociedad, que no deben ser confinadas a instituciones especiales, que sí deben votar, que sí deben trabajar y convivir con el resto de la sociedad, que sí pueden pedir préstamos y créditos, que sí pueden hacer muchas actividades igual que el resto de la sociedad, y que es su derecho casarse y tener hijos.

Tabla 2. Dimensión 2. Reconocimiento/Negación de derechos.

Frase	Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	No contestó
6. Las personas con discapacidad deberían de vivir con personas afectadas por el mismo problema.	0	2	31	1
9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.	30	3	1	0
12. Las personas con discapacidad deberían divertirse con las demás personas.	33	1	0	0
14. Las personas con discapacidad deberían casarse si lo desean.	30	4	0	0
15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas a instituciones especiales.	1	9	24	0
17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar.	1	3	30	0
22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales.	30	2	0	2

23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir créditos o préstamos.	0	2	30	2
27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.	27	4	1	2
35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos.	1	7	24	2
37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.	0	1	31	2

Fuente: elaboración propia, 2017.

La Tabla 3 contiene los ítems correspondientes a la dimensión Implicación personal, la cual describe los juicios referidos a comportamientos concretos de integración que la persona llevaría a efecto, en relación con personas con discapacidad, por tanto, encontramos que la mayoría permitiría que sus hijos convivieran con una persona con discapacidad, les gusta estar cerca de personas con discapacidad, creen que no deben apartarse del resto de la sociedad, sí pueden trabajar en colaboración y sí comentarían que tienen una persona con discapacidad en su centro familiar.

Tabla 3. Dimensión 3. Implicación personal.

Frase:	Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	No contestó
3. Permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad.	33	0	0	1
5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferente o actúan de forma diferente.	0	2	32	0
10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad.	1	0	33	0
11. No me importaría trabajar junto a personas	32	0	2	0

con discapacidad.				
25. No quiero trabajar con personas con discapacidad.	2	0	30	2
26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.	0	0	31	3
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	1	1	30	2

Fuente: elaboración propia, 2017.

La Tabla 4 corresponde a los ítems integrantes de la dimensión Calificación genérica, la cual representa las atribuciones globales y calificaciones generadas que se efectúan acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o conducta con las personas con discapacidad. La mayoría de los encuestados consideran que las personas con discapacidad sí son sociables, que están resentidas con la sociedad y que sí prefiere trabajar con personas con su misma condición.

Tabla 4. Dimensión 4. Calificación genérica.

Frase	Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	No contestó
18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor.	1	11	22	0
20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables.	19	12	1	2
24. Las personas con discapacidad generalmente son desconfiadas.	0	20	11	3
28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales.	0	15	17	2
34. La mayoría de las personas con discapacidad	3	14	15	2

prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema.				
---	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia, 2017.

Finalmente, la Tabla 5 representa los ítems correspondientes a la dimensión de: Asunción de roles, misma que consiste en presunciones que el encuestado realiza sobre la concepción que de sí mismos tienen los discapacitados. Aquí encontramos que la mayoría de los encuestados opina que las personas con discapacidad sí confían en sí mismos, sí pueden llevar una vida normal, sin embargo, es necesario reforzar la autoestima en las personas con discapacidad ya que en su totalidad no consideran que estén satisfechas con sí mismas ni que se sientan personas valiosas.

Tabla 5. Dimensión 5. Asunción de roles.

Frase:	Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	No contestó
19. Las personas con discapacidad confían en sí mismos tanto como las personas normales.	13	16	3	2
30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.	23	6	3	2
32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.	3	24	4	3
33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera.	10	20	2	2

Fuente: elaboración propia, 2017.

Con base a los hallazgos presentados, la opinión de los trabajadores del CREE son favorables, sin embargo, la ideología del personal del CREE tiende a considerar que una persona con discapacidad tiene las mismas oportunidades de empleo; al respecto, Rosengvist (1990) nos

habla de la igualdad de oportunidades, defendiendo la postura de la participación de personas con discapacidad en los procesos económicos y productivos, lo que entendemos como la participación en el contexto laboral, lo cual implica una transición del contexto escolar al contexto laboral, el desarrollo de nuevas habilidades y nuevas experiencias en espacios distintos, llevándonos a elaborar proyectos personales en los que la toma de decisiones se convierte en un constante reto. Tal como lo plantean Sanderson, *et al.* (2008) y Rusch, *et al.* (2009) se trata de un proceso difícil para todos, pero especialmente para los jóvenes con discapacidad.

Algunos alumnos con discapacidad inician su preparación para el contexto laboral al concluir sus estudios de primaria, mientras que otros, continúan estudiando la secundaria para después prepararse para el mundo laboral, o realizan ambas actividades a lo largo de los tres años que dura la educación secundaria, referente a esto, Sanderson, *et al.* (2008) proponen un enfoque centrado en la persona, trabajando o considerando tres cuestiones básicas como apoyo al adentrarse al ámbito laboral, esto es:

1. Qué es importante para la persona ahora y en el futuro y qué apoyo va a precisar, esta primera cuestión se trabaja durante el penúltimo curso de la secundaria,
2. Qué es lo mejor para la persona, esto orienta el desarrollo de diferentes actividades a lo largo de los dos últimos grados escolares y,
3. Qué es práctico y posible para él o la joven, centrados a trabajar en el último grado escolar.

Dicha capacitación/preparación a personas con discapacidad para ingresar al ámbito laboral se otorga en los Centros de Atención Múltiple (CAM) con formación laboral, los cuales están encargados de desarrollar diferentes habilidades laborales de acuerdo a la capacidad e interés

de los alumnos con el fin de formar seres autónomos, productivos y funcionales socialmente. En concordancia con lo anteriormente descrito, Pallisera, *et al.* (2005) y Vilá, *et al.* (2007) enfatizan la importancia del rol escolar para el desarrollo de buenas prácticas de inclusión laboral de personas con discapacidad, sin embargo, la realidad apunta a un bajo índice de inclusión laboral ya que pocas industrias, comercios, sector privado o público se limita a aceptar a personas con discapacidad y cuando se da una inclusión laboral exitosa por lo general es en puesto de intendencia, por tal razón, las personas con discapacidad que cuentan con apoyo familiar optan por emprender pequeñas empresas con el apoyo de éstos, en las cuales ponen en práctica lo aprendido en su formación laboral. Esto concuerda con resultados encontrados en estudios realizados por Valls y Jové (2001), al igual que Rosselló y Verger (2008), los cuales revelan que los procesos de tránsito que conducen a personas con discapacidad desde la escuela al mundo laboral raramente culminan en itinerarios laborales desarrollados en entornos ordinarios.

Finalmente, Domínguez (2013) hace referencia a que las creencias indican apertura con relación a la convivencia, pero las acciones concretas a favor de ello, aún son distantes en relación a la inclusión de personas con discapacidad, por lo anterior, este autor recomienda que la sociedad trabaje con todos los puntos para la integración: Implicación personal y Reconocimiento de derechos.

Conclusión

Es necesario que la sociedad tenga clara la idea de que la inclusión (educativa, laboral y social) supone un modo de hacer y vivir que impacta socialmente, pues es un proceso que requiere cambios de mentalidad, de carácter organizativo y de método de construcción de aprendizajes. La clave radica en el compromiso individual hacia el cambio de conductas profesionales y personales. Fomentar la inclusión en el interior de la familia, en etapas tempranas de la educación generará una cultura de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad en contextos económicos y productivos.

La mayoría de las personas cuenta con la mentalidad de aceptación en los diferentes contextos (educativo, laboral y social) de las personas con discapacidad, sin embargo, las acciones reflejan un entorno social limitante, faltante de sensibilización y conocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito laboral, educativo y social. Aprendamos a vivir con la diferencia y aprendamos de ella.

Referencias

- CREE (2016). Coordinación Médica del Centro de Rehabilitación y Educación Especial.
- Camacho, R. (2010). Juntos por la asistencia social en Sinaloa DIF 2005-2010. Recuperado de: http://laipsinaloa.gob.mx/images/stories/DIF/Informe%20de%20actividades/Informe_DIF_Sinaloa1.pdf
- Domínguez-Lara, S. A. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima.
- INEGI (2010).

- Miller, J. (2014). *Manual de organización*. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. Recuperado de: <http://difsinaloa.gob.mx/gestion-calidad#direccion-de-rehabilitacion-y-medicina-social>
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 70(34). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- OMS (2017). *Discapacidades*. Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- UNESCO (2017). *Personas con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Recuperado el 1 de mayo de 2017 de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>
- Pallisera, M., Fullana, J. y Vilà, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad: desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), p.p. 295-313.
- Polo Sánchez, M. T; López Justicia, M. D; (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, p.p. 195-211. Recuperado de <http://universitaria.p.redalyc.org/articulo.oa?id=338230775004>
- Rosenqvist, J. (1990). Mental retardation and work opportunities on teachers, managers and supervisors. Conceptions of the students: possibilities in their working life. *European Journal of Special Needs Education*, 1(5), p.p. 31-42.
- Rosselló, M. R. y Verger, S. (2008). La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares. *Revista Europea de Formación Profesional*, 45, p.p. 181-200.
- Rusch, F. R.; Hugues, C.; Agran, M.; Martin, J. E. y Johnson, J. R. (2009). Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support. Constructing new transition bridges to adult life. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32(1), p.p. 53-59.
- Sanderson, H.; Sholl, C. y Jordan, L. (2008). Person centered transition. En J. Thompson, J. Kilbane, H. Sanderson y H. Person, *Centred practice for professionals* (pp. 189-211). Londres: Open University Press/McGraw Hill.
- DIF Sinaloa (2017). *Rehabilitación y Medicina Social*. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Sinaloa. Recuperado de: <http://difsinaloa.gob.mx/rehabilitacion-medicina-social>

- Valls, M. J. y Jové, G. (2001). El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares como pauta de reflexión la construcción de una escuela y una sociedad para todos. *Revista de Educación*, 325, p.p. 283-297.
- Vilà, M., Pallisera, M. y Fullana J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *A Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), p.p. 10-18.
- Verdugo, M.; Jenaro, C. y Arias, B. (1994). *Actitudes hacia las personas con discapacidad*. Ministerio de asuntos sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Un docente inclusivo para atender a la diversidad

Laura Guadalupe Zárate Moreno²¹

Centro Universitario UAEM Atlacomulco
UPN 151 Sede Regional Acambay
USAER 07 Valle de Toluca
Sociedad Mexiquense de Psicología
Consejo de Transformación Educativa

Introducción

La formación docente ha quedado descontextualizada para la atención a la diversidad, los currículos de las escuelas normales y las universidades pedagógicas continúan formando *formadores* bajo un modelo tradicional academicista que no es acorde con la construcción social ante la diversidad y también han quedado descontextualizados los conocimientos y habilidades que los profesores en servicio ponen en práctica en su labor. Por ello es necesario replantear el rol del docente de manera tal que se esté en posibilidad de definir el papel que

²¹ lauragzarate@hotmail.com

desempeñará como agente de transformación social que demanda la segunda década del siglo XXI, considerando, no sólo su instrucción sino también la incorporación del análisis de su realidad sociocultural la cual influye, y a veces interfiere, con su desempeño; así, el presente trabajo tiene el propósito revisar las propuestas de diversos autores acerca de las características del docente para la atención a la diversidad, haciendo un análisis de ellas a fin de poder definir estrategias que promuevan el trabajo en el aula que den respuesta a las necesidades de los alumnos de educación básica.

Contexto problematizador

La comprobación de la dificultad para la enseñanza inclusiva en la mayoría de los espacios donde realizamos día a día nuestra labor como docentes de apoyo de USAER, sugiere la necesidad de la formación, actualización y capacitación de los profesores, dejando atrás la formación tradicional, la capacitación en cascada y la actualización descontextualizada ya que identificamos que tanto los docentes de educación regular como los integrantes del equipo multidisciplinario de USAER presentan dificultad en el manejo de los propósitos, enfoques y contenidos de los niveles de la educación básica, así como de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, que presentan barreras de aprendizaje ya que sólo tienen conocimiento a nivel informativo.

Esto conlleva a la necesidad de reforzar el dominio y transferencia de esos conocimientos (estrategias diversificadas, instrumentos de evaluación, proceso de adquisición de lectura, escritura y matemáticas, perfil grupal, autoregulación de emociones, Plan y programas 2011 y 2016, propuesta curricular, manejo conductual, problemas de lenguaje, talleres a padres,

ausentismo, asistencia, puntualidad y motivación) a fin de llevar a cabo acciones de capacitación, asesoría, orientación y acompañamiento a los docentes de escuela regular y/o a los padres de familia, que favorezcan del logro de aprendizajes de los niños.

Aún quedan muchos profesores que ponen en duda o son abiertamente contrarios a este proceso debido al desconocimiento de los alumnos y a posiciones educativas obsoletas, rebasadas por la ciencia educativa y por el fenómeno social de la educación ya que en el proceso se les atribuye nuevas y más amplias competencias para la concreción del currículo escolar mediante la elaboración de adecuaciones y planeaciones diversificadas que implican la contextualización del trabajo pedagógico para cada uno de los alumnos respondiendo, en cada caso, al qué, cuándo, y cómo enseñar y cómo evaluar de acuerdo a sus características particulares.

... yo tengo 36 alumnos pero a eso súmale dos integrados.

... Yo entro y hago lo mío, doy la clase y los ejercicios y si algunos no quieren hacer nada allá ellos, yo no reniego, sigo con los que les interesa aprobar...

... A mí me dan mucha lástima los niños que no aprenden, no sé, los integrados que están ahí pobrecitos en el aula sin entender nada o esos otros que están más preocupados por pensar si hoy le toca comer algo que por lo que le des en la escuela...

... hay clases en los que te tienes que olvidar de enseñar algo... yo tengo en el mismo salón algunos que se drogan, niñas que hace tiempo están en la calle, delincuentes precoces... mucha marginalidad... si los regañas por algo te amenazan, si intentas que hagan algo ni te hacen caso... entonces los dejas y tratas de sobrellevar como puedas el tiempo de la clase...

... Yo estudié para enseñar no para cuidar chicos...

...yo no sé porque insisten en que atendamos a esos niños, ellos deberían de recibir educación en otra parte.

... hoy la escuela, sobre todo en algunos lugares, es una guardería, a nadie le importa si aprenden algo, lo único que les importa es que los tengas en la escuela, que los cuides.

... a mí me dan mucha pena... tienen 11 o 12 años una vida difícil y un futuro poco prometedor... la realidad es que hoy en la escuela ni ellos ni nosotros hacemos lo que tendríamos que hacer... enseñar y aprender...

Reconocemos que la predisposición de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, comunicación o conducta, especialmente si estos son graves y tienen un carácter permanente, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen para garantizar la igualdad de oportunidades, para la equidad. Al respecto (Caminos, 2014) señala que los docentes muestran cierta hostilidad que se atribuye al accionar de los alumnos, sin considerar,

...tal como lo planteara C. Jung que:

... nuestras relaciones con nuestros semejantes no siempre se ven determinadas por ellos. Muy a menudo nuestras relaciones dependen casi exclusivamente de nuestras propias actitudes si bien podemos no tener conciencia alguna de este hecho (Jung, 2011:33).

Las actitudes dependen de los sentimientos que generan en nosotros esos 'otros', a quienes la distancia los hace más desconocidos y por ende 'peligrosos'.

Frontera de hospitalidad en la que se espera al otro para establecer un diálogo mutuamente fundante. Por el contrario la frontera-límite alude a un lugar signado por el mandato de contener la peligrosidad que se atribuye a esos otros diferentes. En ese marco la hospitalidad cede el paso a la hostilidad y el discurso de integración deviene en acción de fractura que racionaliza las diferencias y las reifica. Ofrecemos generar en nuestros estudiantes "pasiones instituyentes" para instituir espacios de inclusión genuina en el ámbito de la educación obligatoria (p. 62).

De acuerdo con Caminos (2014), numerosas investigaciones dan cuenta de que la presencia de esos 'otros diferentes' del 'nosotros reconocido' en el espacio escolar, desestabilizó el orden instituido, y puso en crisis los modos de hacer y de relacionarse. Los estudios de campo registran la emergencia de relaciones hostiles, en muchos casos de violencia muda entre los habitantes de un espacio que no logran conformar un 'nosotros' y disminuir con ello los niveles de agresión. La posibilidad de constituir un nosotros donde la identidad grupal no implique la anulación de la diversidad, dependerá de la concepción de alteridad que predomine en los actores institucionales. Por ello, es importante dilucidar qué concepto del otro/s circula en la escuela, en particular a partir de la ley que extiende la obligatoriedad de la enseñanza al nivel medio. La obligatoriedad extiende el límite de la frontera pero no garantiza *per se* que se configure un espacio de encuentro, dado que ello dependerá de la concepción que los habitantes de la escuela tengan de ese nuevo otro, y de los sentimientos que el mismo movilice.

En los testimonios de los docentes en ejercicio esos 'otros' que han llegado a la escuela de la mano de la extensión de la obligatoriedad, (obligando a unos a venir y otros a tener que soportarlos), sólo aparecen mencionados por su estado, situación que desdibuja su calidad de persona. Así se habla de las dificultades vividas en el aula a causa de 'los repitentes', los 'judicializados', los 'integrados', las 'embarazadas', los 'pobres. Ese estado despierta senti-

mientos de rechazo por su 'rechazo a aprender' por su 'imposibilidad de comprender', o por su 'alteración del normal funcionamiento'. No se los considera víctimas de una situación social deshumanizante, sino victimarios de la clase: son los que impiden, los que molestan, los que atrasan a los otros, léase los alumnos, los genuinos habitantes de la escuela. Al respecto algunos de los docentes entrevistados expresan: la capacidad de imaginar otros modos de enseñar, otras formas de trabajar en el aula para favorecer la motivación y el aprendizaje significativo depende en gran medida del sentimiento que nos produzca el otro como sujeto (Caminos, 2014, pág. 66)..

Aunado a esto González-Gil (2016) señala que

... Torres y Fernández (2015) se cuestionan si, a pesar de la evolución terminológica, realmente se ha producido un cambio en el quehacer profesional. Recientes estudios indican que el 88% de los docentes casi nunca adapta las actividades en función de las necesidades del alumnado, realizan pocos cambios y éstos son poco significativos (Chiner, 2011). A ello hay que añadir que, tal y como señalan Almeida y Albert (2009), Colmenero (2009) o Sapon Shevin (2013), se tiende a relacionar la atención a la diversidad únicamente con los escolares identificados con necesidades específicas de apoyo educativo y no con un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades o características. Casi la Totalidad consideraban que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales es tarea de los especialistas, y que el profesor del aula ordinaria no estaba preparado para asumir el reto de la educación para todos (Sánchez Palomino, 2007).

Características del docente inclusivo

Le Boterf (2000, en Coiduras, 2008) caracteriza al profesional competente como aquel que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja lo cual implica saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender y saber comprometerse. La combinación de todo ello conlleva la competencia que integra recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), pero, sobre todo, va más allá, orquestándolos. Es necesario estimar el componente aplicativo y el escenario o contexto donde la competencia debe mostrarse.

Gómez propone la necesidad de reconceptualizar y reformular la teoría y la práctica de la formación de los docentes, a la luz de las nuevas exigencias de la sociedad de la información y de la incertidumbre, de las investigaciones nacionales e internacionales en el campo, así como de las experiencias internacionales en la última década. La formación del pensamiento práctico, de las cualidades y competencias profesionales básicas, requiere la apertura a nuevas concepciones epistemológicas en las que la relación teoría-práctica se coimplican en un movimiento permanente de mutuo enriquecimiento. La práctica en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. Los cursos académicos, las prácticas de enseñanza, la tutorización y supervisión, la innovación educativa en las escuelas y la investigación pedagógica, se están configurando incluso en los nuevos planes de estudio, como áreas independientes, sin integración ni comunicación entre ellas, y con escasa congruencia conceptual e institucional

en sus programas; ni siquiera existe entre los agentes que intervienen en la formación de docentes una visión común sobre lo que significa una buena enseñanza, sobre qué debe ser un buen docente, y sobre cómo formarlo.

Coiduras (2010), mediante la técnica de entrevista en profundidad, recoge el pensamiento de un grupo de docentes - maestros de apoyo a la integración de alumnos con discapacidad visual, de tutores de centro y de profesionales de la gestión educativa en Cataluña sobre las funciones que los primeros desarrollan, haciendo posible con su trabajo. Estos actores, desde su función, se manifiestan acerca de las competencias y la formación del maestro de apoyo, destacando que es primordial detectar las necesidades formativas que deberían satisfacerse para el cumplimiento de las funciones que se les reclaman, para su desarrollo profesional y para mejorar la calidad de su intervención. De sus comentarios, el autor deriva una serie de competencias así como los elementos que las conforman como aquellas competencias indispensables para el trabajo docente dirigido a la inclusión (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Competencias del docente inclusivo.

Competencias	Elementos
Asesoramiento	<p>Informar sobre las particularidades condicionadas por la deficiencia visual y de las implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente.</p> <p>Proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención.</p> <p>Orientar la intervención en la consecución del consenso.</p> <p>Discernir las situaciones que requieren colaboración y responder de forma pertinente.</p> <p>Promover el desarrollo de la competencia docente.</p> <p>Situar su rol en relación a los otros agentes educativos para conseguir la complementariedad con las competencias de los demás.</p>
Enseñanza de las técnicas	<p>Conocer las técnicas específicas y comprometerse en la propia formación continua para la actualización</p>

	<p>en las aplicaciones tecnológicas.</p> <p>Utilizar una amplia gama de recursos didácticos para desarrollar la competencia de alumnos concretos en el uso de técnicas específicas.</p> <p>Coordinar e implicar al equipo docente del alumno para la generalización del aprendizaje y del uso de las técnicas.</p> <p>Evaluar el aprendizaje y la enseñanza, para reconducir o mejorar la intervención.</p>
Adaptación de la enseñanza y adecuación de materiales	<p>Concebir situaciones de enseñanza – aprendizaje en función de alumnos concretos y de las competencias que se deben adquirir.</p> <p>Adaptar materiales para hacer posible el acceso a los contenidos, el desarrollo de actividades de enseñanza – aprendizaje y la participación junto a los demás en las dinámicas del grupo y del centro.</p> <p>Diseñar actividades alternativas de nivel de complejidad adecuado para el progreso del alumno en el desarrollo de sus competencias.</p> <p>Integrar las adaptaciones en la programación de los docentes y en la planificación del curso.</p>
Atención a las familias	<p>Establecer una relación de confianza con las familias y favorecer la comunicación.</p> <p>Discernir las situaciones que requieren colaboración.</p> <p>Respetar los procesos de la familia en relación a la discapacidad y sus opciones.</p> <p>Informar sobre las especificidades de la evolución condicionadas por la discapacidad visual y de las adaptaciones singulares.</p> <p>Colaborar con los otros agentes educativos para una atención útil y coherente a las familias.</p>

Ríos (2009) llevó a cabo una investigación bajo un enfoque epistémico fenomenológico mediante una estrategia metodológica cualitativa, cuyo objetivo fue determinar las competencias del docente de educación integral que garanticen una educación de calidad, estrategias organizativas en la aplicación de las prácticas pedagógicas en el aula acordes con la realidad educativa venezolana. Propone mejorar la calidad de la educación impartida en las instituciones educativas planteando alternativas en pro del fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente y su desempeño en la organización escolar.

Se seleccionaron siete informantes claves de las escuelas básicas oficiales del Municipio Escolar Maracaibo donde se contrastó la información obtenida desde tres puntos de vista: la investigadora, los informantes claves y la revisión bibliográfica para lograr una verificación de la información mediante la triangulación, utilizando la observación participativa y la entrevista semiestructurada como elementos centrales en la obtención de la información. El análisis de los datos se hizo renglón por renglón, codificación abierta, axial y selectiva, con procedimientos físicos manipulados. Como resultado se hallaron las siguientes categorías: los docentes deben aplicar métodos y estrategias para lograr en sus alumnos aprendizajes significativos, tomando en cuenta la innovación y la creatividad, resaltar los valores en el aprendizaje diario, desempeñar diversos roles tanto dentro como fuera del aula, desarrollar competencias como: ser creativo, abierto al cambio, dinámico, liderar, investigar, actualizarse.

García (2010) realizó su tesis doctoral mediante un estudio empírico con el propósito de identificar elementos clave de la cultura escolar inclusiva, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales y con discapacidad, en cinco centros de desarrollo infantil del Estado de Oaxaca, México, a través de las percepciones de la comunidad educativa a partir del diseño y aplicación de un instrumento exprofeso a partir de la identificación de las dimensiones implicadas en el estudio (véase Tabla 2). En el estudio están representados todos los actores que crean la cultura escolar, entendida como el conjunto de creencias, valores y prácticas que caracterizan a una organización escolar o a una comunidad educativa, y de las que depende la manera en que éstas responden a sus alumnos, así como sus criterios de eficacia y calidad.

Tabla 2. Dimensiones y subdimensiones del instrumento de cultura escolar.

Dimensión	Subdimensión
Conocimientos	Sobre normativa
	Sobre inclusión
	Sobre apoyos educativos
Normas o Reglas	Organización
	Diseño curricular
	Relaciones jerárquicas
	Políticas, promoción y acreditación
Valores inclusivos	Creencias inclusivas
	Valores inclusivos
Rutinas o Funcionamiento del centro	Participación
	Relaciones
	Toma de decisiones

Respecto a la exploración de las percepciones del personal de los CENDI con relación a la cultura escolar inclusiva de sus centros, objetivo primero del estudio empírico, puso de manifiesto que existen problemas relacionados con la comunicación interna. También se considera que el personal no tiene formación adecuada para atender a niños con necesidades educativas especiales. Así mismo, se duda de las repercusiones positivas del aprendizaje colaborativo, tanto en la adquisición de competencias académicas como sociales. Estos resultados han de crear y nutrir una cultura en la que los estudiantes puedan tener un sentimiento de pertenencia a través del aprendizaje de estrategias para superar las condiciones adversas a las que se han de enfrentar.

Del mismo modo, los resultados indican que el mal endémico en las escuelas actuales es tener una estructura jerárquica y muy burocrática, que silencia las iniciativas de la comunidad escolar, los cuales justifican la importancia de seguir trabajando por mejorar las prácticas inclusi-

vas, apelando a lo que otros autores denominan comunidades de práctica. Entre los modelos de cultura escolar propuestos se encuentran los que dan la bienvenida a la diversidad y establecen como criterios de eficacia asegurar que todos participen de la vida escolar y se beneficien del aprendizaje, es decir, un modelo de cultura escolar inclusiva. Esta perspectiva se enfrenta y coexiste con políticas educativas basadas en estándares de calidad opuestos a la inclusión y que dan lugar a sistemas educativos en los que priman las barreras y los obstáculos, como se pone de manifiesto en numerosos estudios configurar un instrumento que permitiera identificar las percepciones de los profesionales y padres de familia sobre la cultura escolar inclusiva en la educación infantil, en instituciones del nivel inicial en México.

Infante (2010) analiza el concepto de inclusión desde una perspectiva contemporánea y plantea algunas limitaciones de la inclusión educativa existentes en la formación docente, y se describen posibilidades a considerar para la formación de un nuevo profesional que utilice la inclusión educativa como una forma de responder, abordar y celebrar la diversidad en nuestro sistema educativo. A pesar del énfasis de la inclusión educativa en los discursos nacionales e internacionales, este concepto no tiene una significación única, facilitando y reproduciendo así las formas de exclusión que busca eliminar. La inclusión educativa tiene sus orígenes en una tradición ligada a la educación especial y que proviene de una visión positivista de la realidad que tiene una serie de efectos al abordar el concepto de diversidad en el aprendizaje y la enseñanza de los sujetos, legitimando el concepto de normalidad como centro y paso a seguir.

Rosa (2010) propone diez capacidades docentes fundamentales que han de ser adquiridas por los profesores para atender a la diversidad: capacidad 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 proporcionar un enfoque globalizador y

metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodologías de proyectos a los alumnos y la de planificar su mejora continua, las cuales deben articularse en relación a las ocho competencias básicas del alumno que se proponen sean adquiridas al finalizar la educación obligatoria: competencia lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, competencia de autonomía e iniciativa personal. Así, un docente que cuenta con estas capacidades y las articula para lograr el desarrollo de las competencias de sus alumnos, será considerado como un docente que atiende adecuadamente la diversidad.

Batanero (2013) llevó a cabo un estudio descriptivo/compreensivo, de carácter exploratorio, donde mediante cuatro estudios de caso en los que se analizaron las percepciones de los profesionales de la educación de dos centros de educación secundaria, catalogados por la Administración Educativa Española como de "buenas prácticas" y cuyo propósito fue profundizar en la identificación de aquellas competencias docentes necesarias para el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación con la inclusión educativa del alumnado, haciendo hincapié en las actitudes y las competencias docentes que constituyen una parte del problema de la puesta en práctica de una educación de orientación inclusiva. Las técnicas para recabar la información fueron el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. El trabajo presenta las competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación a la inclusión, desde la perspectiva del profesorado.

De acuerdo al autor, se trata de docentes cuya competencia de acción profesional para atender la diversidad, en el marco de la educación secundaria, se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional. ordenamos la información referida a las competencias, que debería tener el profesor en relación con la atención a la diversidad, en: competencias de autorización; de comunicación; de enseñanza de las estrategias; de adaptación y adecuación de materiales; y de atención a las familias.

Entre las conclusiones se destaca la importancia de las competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad (véase Tabla 3).

Tabla 3. Competencias del docente para la inclusión.

Competencia	Subcompetencias
Tutorizar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar y dinamizar al estudiante. 2. Dar información, extender, clarificar y explicar. 3. Informar sobre las implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente. 4. Proporcionar respuestas a las necesidades educativas singulares de alumnos concretos que mejoren su atención. 5. Discernir las situaciones que requieren colaboración y responder de

	<p>forma pertinente.</p> <p>6. Orientar sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados.</p>
Comunicar	<p>1. Favorecer la comunicación.</p> <p>2. Escuchar de forma activa y empáticamente.</p> <p>3. Propiciar diálogos y situaciones destinadas a la reflexionar sobre la práctica, sus competencias, etc.</p> <p>4. Fomentar la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p>
Gestionar metodologías activas	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades de trabajo colaborativo y de resolución de problemas. <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar grupos heterogéneos de trabajo colaborativo. • Desdoblar al profesorado. • Conocer las estrategias de orientación inclusiva y comprometerse en la propia formación continua. <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar una amplia gama de recursos didácticos. • Evaluar el aprendizaje y la enseñanza, para reconducirlo o mejorarlo. <ul style="list-style-type: none"> • Emplear estrategias de trabajo colaborativo.
Acomodar la enseñanza y adecuar los materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir situaciones de enseñanza-aprendizaje en función de alumnos <ul style="list-style-type: none"> • concretos y de las competencias que se deben adquirir. • Adaptar materiales para hacer posible el acceso a los contenidos, el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje y la participación junto a <ul style="list-style-type: none"> • los demás en las dinámicas del grupo y del centro. • Diseñar actividades alternativas de nivel de complejidad adecuado para el <ul style="list-style-type: none"> • progreso del alumno en el desarrollo de sus competencias
Atender a las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer una relación de confianza con las familias y favorecer la comunicación. <ul style="list-style-type: none"> • Discernir las situaciones que requieren colaboración. <ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre la evolución del alumnado. • Colaborar con los otros agentes educativos

Además de contar con las siguientes capacidades docentes y competencias para atender la inclusión educativa

- Capacidad 1: El profesor reflexivo.
- Capacidad 2: El profesor con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en los alumnos (Competencia tecnológica).
- Capacidad 3: El profesor que crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje (Competencia para gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje).
- Capacidad 4: El profesor como tutor y mentor (Competencia para tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas).
- Capacidad 5: El profesor como promotor de aprendizaje cooperativo (Competencia para gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje).
- Capacidad 6: El profesor que interactúa para favorecer la comunicación (Competencia para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles).
- Capacidad 7: El profesor capaz de ofrecer un enfoque disciplinar y globalizador (Competencia para seleccionar y presentar contenidos).
- Capacidad 8: El profesor que enriquece las actividades de enseñanza aprendizaje para responder a la diversidad del alumnado (Competencia para seleccionar y presentar contenidos disciplinares).
- Capacidad 9: El profesor que motiva e implica al alumnado con metodologías activas (Competencia para gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje).

- Capacidad 10: El profesor que planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje (Competencia para planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje).

De acuerdo al estudio, las capacidades 1, 3, 6 y 8 se consideran prioritarias por el profesorado que atiende la inclusión, además de que la mayoría de los docentes participantes en los grupos de discusión consideraron la capacidad de *autocrítica* como la más importante que debería tener un profesor. Los entrevistados coinciden en utilizar como estrategia imprescindible los modelos y teorías constructivistas del aprendizaje, se inclinan por desarrollar el rol de investigador y son conscientes que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el éxito escolar para todos los alumnos. No obstante, esta necesidad de formación se ve mitigada con la experiencia y el tiempo en los diferentes programas que se desarrollan en el centro educativo ya que ocurre, fundamentalmente, por iniciativa personal de los docentes.

Otro elemento que destaca el autor, es el modelo que se está transmitiendo en términos de valores:

Uno enseña lo que es, ya que es un principio fundamental de la educación, ello va a repercutir en la planificación, en favorecer la comunicación, el aprendizaje colaborativo, crear situaciones diversas de aprendizaje (...) (Prof. 13) (p. 93).

De esta manera, tomando en consideración lo expresado y recogido en las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, se construyó una Matriz de Competencias del Docente de Educación Secundaria, siendo esta la teoría emergente del presente estudio, según la cual el profesor debería ser competente para (Véase Tabla 4):

Tabla 4. Matriz de Competencias del Docente de Educación Secundaria.

Competencias	Indicadores de ejecución
Pedagógico-didácticas	<p>Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo.</p> <p>Establece prioridades.</p> <p>Organiza recursos en función de resultados.</p> <p>Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias.</p> <p>Establece prioridades con los objetivos a evaluar.</p> <p>Tiene capacidad para instrumentar cambios.</p> <p>Posee espíritu dinámico e innovador.</p> <p>Manifiesta interés por las actividades.</p> <p>Planifica proyectos innovadores.</p> <p>Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.</p> <p>Acomoda la enseñanza y adecua los materiales.</p> <p>Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica.</p> <p>Refuerza las competencias difíciles de lograr.</p> <p>Utiliza estrategias novedosas (creatividad).</p> <p>Ofrece un enfoque disciplinar y globalizador.</p> <p>Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos.</p> <p>Induce la expresión de puntos de vista personales.</p> <p>Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo.</p>
De liderazgo	<p>Posee habilidades interpersonales.</p> <p>Sabe liderar.</p> <p>Toma decisiones oportunas.</p> <p>Crea un clima de confianza y comunicación.</p> <p>Maneja conflictos.</p> <p>Actúa de nexo entre las diferentes diversidades del centro educativo.</p> <p>Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.</p>
De gestión de grupo y aprendizaje	<p>Discute sobre el logro de objetivos.</p> <p>Evalúa las relaciones de trabajo.</p>

cooperativo	<p>Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.</p> <p>Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.</p> <p>Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz.</p> <p>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.</p> <p>Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación.</p> <p>Pone en práctica el proceso de investigación-acción.</p> <p>Aplica las modalidades de investigación.</p> <p>Usa documentos bibliográficos.</p> <p>Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje.</p>
Interactivas	<p>Empatía con el alumno.</p> <p>Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.</p>
Éticas	<p>Valores</p> <p>Es amigo de los alumnos.</p> <p>Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <p>Se preocupa y motiva a los niños.</p> <p>Flexible con los alumnos. Orienta a los niños.</p> <p>Conoce las características del niño y sus dificultades, aspiraciones, su entorno social, económico, sus condiciones de vida.</p> <p>Es coherente y fiel con sus principios y valores.</p> <p>Actitudes</p> <p>Puntual y responsable.</p> <p>Respeto reglas y normas.</p> <p>Asume compromisos y tareas.</p> <p>Es honesto, ético.</p> <p>Posee virtudes.</p> <p>Es modelo.</p>
Competencias sociales	<p>Establece una relación de confianza con las familias y favorece la comunicación.</p> <p>Distingue las situaciones que requieren colaboración.</p>

Informa sobre la evolución del alumnado.
Colaborar con los otros agentes educativos.

Como conclusión, el autor menciona que

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. Hallazgos coincidentes con los expresados por Arteaga y García García (2008) cuando se refieren a la necesidad de compromiso y actitud positiva hacia la inclusión, por parte de los docentes. Se resaltan aspectos destacados por Alegre (2010) en lo relativo a la reflexión y la autocrítica, ya que éstas se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.

Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español (p. 96).

Rendón (2014) analiza la atención educativa recibida por los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales en Venezuela, donde aun cuando se cuenta con un marco legal que la avala, los docentes parecieran no estar formados, ni capacitados para ello; esto permite concluir en los necesarios cambios de la formación académica profesional, reorientar el currículo, construir experiencias de integración, que se concreten en el diseño y desarrollo de programas educativos que estimulan la adaptación del alumno con discapacidad; la nece-

alidad de formación y capacitación que accionen en razón del reconocimiento y aceptación de la diversidad con base en los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje escolar y social; así como escuchar y adaptar propuestas curriculares, diseñar programas y materiales de apoyo didáctico que impulsen la discapacidad integrada al aula regular como un hecho social que se corresponda con la concepción de un sistema educativo que busca la atención integral y que no teme identificar los obstáculos que le impiden consolidar una educación basada en el respeto a las diferencias y en la inclusión como principios humanistas

Rosângela Gavioli Prieto (2014), a partir del análisis de fuentes de documentales y de reuniones con profesionales de dos centros especializados, llevó a cabo grupos focales y entrevistas semiestructuradas con los profesionales en el sistema de educación que trabajan en el área a fin de describir y analizar la política de educación especial en marcha en la ciudad de São Paulo, concluyendo que la formación continua de los docentes debe realizarse con base a las necesidades y características de cada centro educativo a fin de responder sus demandas y estar acordes con las características de la población que atienden.

Para Gonzales-Gil (2015), la inclusión educativa pone de manifiesto la necesidad de formación, tanto del profesorado como de la administración, para hacer frente al reto que supone conseguir el éxito de todos los alumnos. Para corroborarlo, aplicó Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión-CEFI (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy, Gómez-Vela y Caballo, 2011), formado por 80 ítems tipo Likert de 4 opciones, que se agrupan en 10 factores: 1. Concepción de la diversidad y de la educación (valores, actitudes y creencias sobre la educación y la diversidad); 2- Política educativa (financiación, legislación, papel de la administración y modalidades de escolarización); 3- Organización y funcionamiento de la escuela y del aula (prácticas y principios de funcionamiento, normas, infraestructuras, agrupación de los alumnos); 4- Liderazgo (papel del equipo directivo, existencia, importancia y res-

ponsabilidades de un líder); 5- Currículum (diseño y desarrollo del currículum- objetivos, contenidos, actividades y evaluación); 6- Metodología (metodologías de trabajo inclusivas); 7- Recursos y apoyos (concepción del apoyo, distribución y utilización de recursos); 8- Formación del profesorado (formación inicial y permanente de los profesores); 9- Trabajo colaborativo (entre el profesorado); 10- Participación de la comunidad (familia, profesionales, entorno, universidad, otras instituciones,...), con el propósito de evaluar las necesidades de formación docente para la inclusión, que respondieron 400 profesores de centros educativos de Castilla y León. Los resultados mostraron las necesidades formativas en los profesores, relacionadas fundamentalmente con la necesidad de una preparación consecuente de los profesionales de la educación para participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos, de manera especial en lo que se refiere a metodologías inclusivas de trabajo y a estrategias para la mejora de la convivencia en los centros.

González- Gil (2016) para darle continuidad a su trabajo, analizó las dimensiones relacionadas con la educación inclusiva y observó que la dimensión que ofrece inferiores valoraciones se relaciona con el desarrollo de prácticas inclusivas, mientras que la relativa a crear culturas inclusivas obtuvo la puntuación más elevada. Señalan que la mayoría de los profesores son partidarios de la inclusión educativa y manifiestan tener una buena actitud y expectativas positivas hacia sus alumnos, independientemente de cuáles sean sus características. Sin embargo, no saben o se muestran más resistentes a la hora de modificar su práctica educativa para que ésta se rija por los parámetros de la inclusión, aludiendo a dificultades de índole organizativo y pedagógico como la escasez de recursos y de tiempo, el escaso apoyo de la administración educativa y de las familias, o la falta de formación específica.

SEP (2016, págs. 81-83) propone para los docentes de educación especial, un perfil docente ideal que consta de las siguientes dimensiones (desagregando los parámetros e indicadores correspondientes): Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos; y Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

El docente inclusivo frente a las demandas educativas del Siglo XXI

Del análisis de la información presentada, se observa que las competencias técnicas son las que definen de manera más clara el perfil del docente que atiende la diversidad y para las que se demanda una mayor inversión en formación. Éstas configuran el ámbito donde es necesario que se produzca de forma prioritaria la mejora en el desempeño profesional, al presentarse las discrepancias más intensas entre lo que debería ser y lo que es por lo que se deduce como imprescindible un planteamiento ético hacia las personas y hacia la tarea, reconociendo y aceptando la diversidad de valores y puntos de vista profesionales que pueden converger en la atención de un alumno, así como una visión crítica y constructiva para mejorar la atención a los alumnos concretos.

Se concluye que, el desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la intervención docente reclaman una formación basada en competencias, principalmente organizativas y pedagógicas, para responder a las necesidades y demandas de la inclusión que permitan que los beneficios no se experimenten sólo en un grupo concreto de alumnos, sino también en sus compañeros, en los grupos profesionales, en la cultura de los mismos centros y en su entorno más próximo, la familia, en la que se produce su primera socialización. Asimismo, reconocemos que, tanto la identidad personal como la profesional y colectiva, son producto de un proceso donde se construyen, comparten, mantienen y/o modifican significados, los cuales son un producto histórico, emocional y cognitivo (objetivo-subjetivo) que abre posibilidades que para generarse y mantenerse requiere ser compartido en un ambiente donde las emociones juegan un papel relevante. Así, los códigos formados culturalmente y que constituyen la identidad personal, profesional y colectiva, tendrán una influencia diversificada por parte de diferentes agentes sociales, constituyéndolos como codificaciones simultáneas que pueden tener mayor o menor influencia en las personas.

Consideramos que la propuesta pedagógica para el trabajo en la diversidad debiera consistir en permitirle al docente y posteriormente al alumno, el descubrimiento y la re-construcción de los objetos y los significados de las cosas que le rodean mediante procesos de apropiación que le permitan la confrontación de lo que supone al respecto y la realidad. Para ello, el modelo y guía del docente son de gran relevancia ya que él deberá ofrecerle los medios para alcanzarlo además de ofrecerle su ejemplo y al mismo tiempo, reconocer el proceso dialógico en el que está implicada su propia práctica educativa en el contexto actual, donde la sociedad exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

Es decir, la educación debe entenderse como un proceso en el que se produce una relación social donde existe una reciprocidad entre el docente y el alumno y donde los medios utilizados fortalecen las metas de desarrollo; mediante esta relación se da el proceso de humanización en el que el preceptor induce una petición y una exigencia hacia su alumno sin manifestar inducción lo que le permite hacerse hombre al contacto con otro hombre y lo que aprenda constituye a posibilidad de incorporarse al contexto social (Zárate, 2007). Murueta (2014) señala que de esa manera las escuelas podrían convertirse en centros de acción comunitaria involucrando la formación también de padres de familia y otros sectores de la comunidad, con quienes docentes y estudiantes tendrían interacción a partir de sus proyectos de incidencia social, generando proyectos dirigidos a diferentes contextos.

Es necesario el diseño de propuestas que consideren las características cualitativas del aprendizaje tanto de los adultos y de su responsabilidad en su propio aprendizaje, como de los niños. Es decir, para que un aprendiz se involucre en el aprendizaje es importante que conozca por qué tiene que aprender algo, qué es lo que tiene que aprender para lograr su meta y cómo puede lograrlo. Reconocemos que no todo reside en que los docentes dominen los contenidos de diversas disciplinas o en que manejen los recursos didácticos apropiados, sino en recuperar la esencia del acto educativo en una perspectiva integral del ser donde se completen ciclos de sucesos que incluyan la experiencia, la observación y la abstracción de la misma, así como la posibilidad de probar las implicaciones de dichas experiencias en situaciones nuevas a partir del desarrollo del pensamiento reflexivo y del autoaprendizaje.

Una formación que debe centrarse en el docente, tanto en su dimensión intelectual como emocional y social (incluyendo aspectos culturales, artísticos, deportivos, entre otros), en la que se le modele cómo trabajar en el aula y que incluya el aprendizaje de todas aquellas habilidades y estrategias para planificar convenientemente el trabajo: planeaciones específicas,

adaptaciones curriculares, uso de material didáctico, implementación de metodologías de aprendizaje y de evaluación diversificadas acordes a las características y necesidades de cada uno de sus alumnos, organización de la clase, técnicas de trabajo en grupo, diferentes estrategias de intervención en función de las barreras de aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos que favorezcan la reconstrucción social tanto de la labor docente como de su función como agente inclusivo.

Observaciones participantes, entrevistas a docentes, registros de campo y testimonios de ex-alumnos dibujan escenarios más expulsivos de la diferencia que inclusores de la diversidad. El mismo corpus empírico da cuenta, a criterio de las voces de los entrevistados, de una falta que se impone por sobre otras cuestiones y ausencias: la falta de vocación (Camino, 2014).

Al considerar estos aspectos, la educación será entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrecerán todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías, donde el sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible y para toda la vida, en donde los distingos de sexo, condición económica, raza o edad no serán criterios importantes para el ingreso o egreso del sistema. Habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida pero mantendrá como eje de articulación y de importancia a la escolaridad formal, sobre todo porque ésta estará orientada a la formación de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la "cultura y la inteligencia social" (Zárate, 2007).

Referencias

- Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Caminos, C. N. (2014). Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia. *Praxis educativa*, 18(2), 62-73.
- Coiduras, J. L. (2008). Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 25-36.
- González--Gil, F. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- González-Gil, F. (2015). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.
- García, C. M. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres de familia. Tesis doctoral*. España: Universidad de Salamanca.
- Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297.
- Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis: Tomo II: Transformación educativa*. México: Amapsi.
- Rendón, B. d. (2014). Formación docente para la educación inclusiva: abordaje desde sus aristas teórico-prácticas. *Mucuties Universitaria*, 1(1).
- Ríos, V. O. (2009). Competencias del docente de educación integral en el contexto de la realidad educativa venezolana. *REDHECS*, 7(4).
- Rosa, O. A. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 137-139.

- Rosângela Gavioli Prieto, K. S. (2014). Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. *Educação & Realidade*, 39(3), 725-743.
- SEP. (2016). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos en educación básica. México: SEP.
- Zárate, L. (2007). Rousseau y la función social de la educación superior. En M. E. Murueta, *Educación en cuatro tiempos*. México: Amapsi.