



**Universidad
Pedagógica
de Durango**
Educar para Transformar



Atención a la diversidad *y grupos vulnerables*

Coordinador:

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra

**7º CONGRESO INTERINSTITUCIONAL “TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.
REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EXITOSAS”**

**7º Congreso Interinstitucional “Transformación e Innovación de la Práctica Docente.
Reflexiones desde la investigación y las prácticas exitosas” Atención a la diversidad y grupos
vulnerables**

Editor: Universidad Pedagógica de Durango

Primera edición: junio de 2020

Durango, Dgo. México

ISBN 978-607-8730-13-1

Coordinador del libro

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra

Colaboradores

María del Refugio Soto

Zunem Noemi Martínez Martínez

Jarumy Reyes Ayala

Flor Tapia Zapote

Erika Ortiz Martínez

Oscar Luis Ochoa Martínez

Belia Cháidez Nevárez

MINERBA REYES MARIN

Luz María Cejas Leyva

Laura Calderón Palencia

Víctor Manuel Segovia

Diseño de portada: L.D.G.P. Karen Yuridia Simental Gallegos

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los autores.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Contribución de las antologías al logro de los objetivos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI)	7
La enseñanza de las ciencias en los alumnos con aptitudes sobresalientes	19
La evaluación, punto de partida para la educación inclusiva.....	29
La inclusión en la escuela primaria	46
Evolución de los estudiantes privados de su libertad de la generación 2018-2020.....	60
La resignificación, como práctica terapéutica de la maestría en terapia familiar, en la atención de jóvenes en situación de anexo por drogadicción.	71
La afectividad en el proceso de aprendizaje de los niños de 4° grado “B”	82

Introducción

La inclusión debe entenderse como un proceso holístico de las necesidades que puede tener un alumno dentro del salón de clases. Es importante aclarar que el enfoque inclusivo es ambiguo por sus procesos históricos que denotan una serie de modificaciones políticas e institucionales inherentes a la complejidad del concepto.

A lo largo del tiempo, en educación especial, se ha trabajado con términos como: atención a la diversidad, necesidades educativas especiales y niños sobresalientes, que acortan el campo a grupos minoritarios de atención.

La inclusión educativa según la UNESCO (2006) se define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los sujetos de un rango de edad determinado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educativo regular.

El sistema educativo regular debe estar preparado para poder construir un aprendizaje común en una diversidad social que acontece en el aula. La homogeneidad áulica se ha perdido por los diversos cambios sociales que le aquejan: la tecnología, las corrientes migratorias, la diversidad culturas y las necesidades educativas especiales de los estudiantes han establecido el ritmo de aprendizaje en un ambiente inclusivo que para Porter (2007) significa simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad.

Para Booth y Ainscow (2000, p.7) la Inclusión es: “un proceso de desarrollo que no tiene fin, porque siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos.”

La inclusión debe abordarse de manera colaborativa, comprometiendo a padres de familia, docentes y organismos gubernamentales que ayuden al desarrollo de las metas. En este sentido, la noción del término se va consolidando en torno a la no discriminación en las instituciones escolares, que según López (2016) implica una actitud de reconocimiento de cada sujeto,

independientemente de su lugar en la estructura social o en el espectro de identidades o pertenencia cultural.

El sistema educativo inclusivo debe de tomar en cuenta que "Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación, no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que el trabajo de las instituciones se debe ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes" (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994). De manera que es necesario eliminar las clasificaciones, la etiquetación, la discriminación y considerar a la diferencia como una característica común a todas las personas; es decir: lo que nos hace iguales es ser diferentes.

Las características de una educación inclusiva según Hernández y Tobón (2016) recaen en un enfoque socioformativo que trabaja en la transversalidad, que atienda a la diversidad del aula, promueva una educación de calidad para todos y atienda las necesidades y problemas propios de la sociedad del conocimiento. Para conseguir esto, es necesario aplicar la metodología propuesta por Hernández y Vizcarra (2015) implementando las acciones para llevar a cabo los procesos de:

- 1) Conformación de un equipo líder
- 2) claridad de las metas a logros
- 3) Diagnóstica del contexto interno (escuela) y externa (comunidad)
- 4) Planteamiento y resolución de problemas de contexto
- 5) Diseño curricular
- 6) Establecimiento de estrategias de manera colaborativa, y
- 7) Evaluación con base en criterios y evidencias para la mejora.

El enfoque de la escuela inclusiva según Campa (s/f, p.35), busca que la institución educativa reflexione acerca de sus prácticas, valores y su funcionamiento de tal manera, que le permita identificar todos aquellos obstáculos que presentan los alumnos y, en base a ello, desplegar una serie de estrategias y acciones innovadoras para eliminarlos o minimizarlos.

El trabajo por crear ambientes inclusivos en las escuelas depende en gran medida de tres actores importantes: a) autoridades, b) docentes y c) padres; para generar escuelas acogedoras que favorezcan, como sugiere López Melero (2005), a los alumnos para aprender a vivir con la diversidad, porque se les otorga el mismo valor y la diferencia es apreciada como una característica que permite crecer en el aprendizaje, en la socialización y en valores.

Según Booth y Ainscow (2000), el objetivo de la educación inclusiva es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, a través de la cultura, la política y las prácticas, para crear sociedades con valores y responsabilidad social que construya un aprendizaje activo de todos.

Para poder conseguir aprendizajes activos que trabajen en la inclusión es necesario diseñar estrategias de aprendizaje que faciliten al docente este tipo de dinámicas. Se puede recurrir a diversas teorías que, adecuadamente diseñadas, funcionen como alicientes para transformar un ambiente áulico que sea incluyente.

**Contribución de las antologías al logro de los objetivos de la Licenciatura en Educación
Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI)**

María del Refugio Soto

mrsoto58@hotmail.com

Universidad Pedagógica de Durango

**Atención a la diversidad y grupos vulnerables
Reporte parcial de investigación**

Resumen

En este documento presento hallazgos de un estudio de caso, uno de cuyos objetivos es conocer el alcance de las antologías de un programa de licenciatura para lograr el objetivo curricular de formar profesionales de la educación capaces de desarrollar propuestas pedagógicas en el campo de la lengua, para resolver un problema de la práctica docente en el medio indígena. Para tal fin utilicé como estrategia de recolección de información el análisis de documentos y la técnica de comparación constante a través de cuadros y narraciones de reflexión. Los hallazgos muestran que las antologías son útiles para fundamentar las propuestas pues parte de las lecturas sí analizan el contexto socio-histórico del desarrollo del bilingüismo en las comunidades indígenas y ofrecen elementos psicolingüísticos, pedagógico-lingüísticos y sociolingüísticos del bilingüismo. Sin embargo no se encuentra un solo documento que proporcione los elementos teórico-metodológicos para planear, implementar y evaluar una propuesta pedagógica. Además dadas las condiciones de operación en Durango, lugar donde se realiza el estudio, se tendría que cambiar el orden de los contenidos de los tres cursos analizados.

Palabras clave: LEPPMI, Desarrollo pluricultural de la lengua, antologías, propuestas pedagógicas, objetivos curriculares

Abstract

In this paper I show the findings of a case study where one of its purposes is to know the scope of a bachelor degree program text books to achieve the program curricular objective which is to educate Indigenous teachers capable of developing pedagogical projects in the language field (mother language, second language or both) to solve a problem in the educational practice within Indigenous communities. For this part of the study I used document analysis as data collection and constant comparison techniques to contrast texts and objectives in each course. The findings showed that the readings in each text book can be used as information for a pedagogical project to develop an aspect of the language teaching since they offer psycholinguistics, applied linguistics and sociolinguistics references. However they do not contribute to plan an educational project because of lack of theoretical and methodological examples and orientations for planning, implementing and evaluating it. Also the unit content order needs to be changed according to Durango's context where the educational program is run.

Key words: LEPPMI, Pluricultural language development, text books, educational projects, curricular objectives

Introducción

En el presente trabajo presento hallazgos del análisis de las antologías versiones 2000 y 2010 del curso *Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita (EDPLOE) I, II y III* de la LEPPMI en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Las antologías son una especie de libro de texto que forma parte de los materiales educativos del programa. Contiene dos partes: programa de curso con objetivos y actividades y la antología, conjunto de lecturas para el logro de los objetivos. El propósito es identificar si el contenido: objetivos y lecturas, contribuyen al logro de objetivos curriculares y cumplimiento de criterios que orientan el campo de la lengua. El logro de los propósitos en el campo de la lengua es crucial a la formación de los maestros indígenas pues uno de los principales problemas en la práctica para desarrollar el modelo intercultural y bilingüe propuesto por la SEP es la falta de herramientas teórico-metodológicas para implementarlo (Soto, 2009).

Metodología

Utilicé el estudio de caso como estrategia general de investigación. La búsqueda y análisis de la información tuvo como objetivo, en esta parte de la investigación, contestar la pregunta **Cuál es el alcance de las antologías en el logro de los objetivos curriculares del programa de la LEPPMI.**

Empleé el análisis de documentos como estrategia de recolección de información y la técnica de comparación constante a través de cuadros y narrativas de reflexión de cada antología. Analicé diez documentos que se enlistan en la sección de referencias bibliográficas, 9 de los 3 cursos y el Programa general de la licenciatura.

Antecedentes

La UPD ha ofertado la LEPPMI a los maestros que trabajan en el Medio Indígena desde 1990. Está dirigida a docentes de preescolar y primaria de educación indígena. El objetivo es formar profesionales con grado de licenciatura, capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica (Santillán Nieto, 2004. UPN, 1993).

He trabajado en el programa desde 1998. La experiencia y comparación con resultados de otros programas nos alertó sobre la falta de logros. Así, en 2015 esta observación fue compartida por directivos y asesores concluyendo que era necesario realizar una investigación diagnóstica para emprender acciones de mejora. Se emitieron opiniones en torno a la implementación del currículum y de los materiales educativos. Al respecto algunos opinaron que las antologías ya eran obsoletas y otros que eran vigentes por lo que su análisis fue parte del proyecto de investigación. El análisis de las antologías de los tres cursos de *Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita (EPDLOE)* forma parte del diagnóstico.

La LEPPMI está compuesta por 32 cursos, 20 de 4 líneas del área básica (psicopedagógica, socio-histórica, antropológico-lingüística y metodológica) y 12 de 4 campos del área terminal (la naturaleza, lo social, la lengua y matemáticas). (Soto, 2016: 8). Para su implementación, cada curso cuenta con antologías conformadas por el programa de curso que contiene número de unidades, objetivos generales, específicos, actividades y la antología propiamente dicha: recopilación de lecturas para las tareas propuestas, todo en el mismo tomo (Soto, 2016).

Proceso de análisis

En un trabajo previo había iniciado la observación y análisis de diez de los 52 cursos para buscar indicios de interculturalidad y bilingüismo tanto en el programa como en su implementación. Para este estudio seleccioné tres cursos del área terminal pertenecientes al campo de la lengua por haberlos trabajado desde el invierno de 2017 hasta el verano de 2018.

Este Programa del campo de la lengua **pretende contribuir a la construcción progresiva de propuestas pedagógicas** en el contexto de la educación preescolar y primaria del medio indígena, con profundas referencias étnicas y culturales con cinco supuestos.

1. El análisis y comprensión de este campo plantea la revisión de diferentes procesos, entre ellos oralidad y alfabetización.
2. A la alfabetización debe anteceder una adecuada competencia comunicativa y lingüística oral en lengua materna (L1) y/o segunda lengua (L2).
3. Indispensable conocer las características, usos, funciones y proceso de apropiación de oralidad y escritura articulados como en la vida real.
4. Plantear el estudio de la lengua en dos grandes vertientes: como objeto de conocimiento, estudio y reflexión empírico- teórico, y como instrumento de transmisión y construcción de conocimientos.
5. Los cursos del campo de la lengua, están orientados a la construcción progresiva de propuestas pedagógicas por lo que incluyen tareas y estrategias encaminadas a problematizar, fundamentar y plantear alternativas de trabajo de enseñanza y aprendizaje en este campo (UPN, 1993).

Existen al menos tres versiones de las antologías para los tres cursos, en este estudio yo analizo la 2000 y 2010 que es la más reciente. La 2000 y el programa son iguales en objetivos y lecturas.

El programa de la LEPPMI 1994 y la revisión de éste en 2000, dividen el curso I y II en tres unidades y el III en dos. Las antologías contienen índice, presentación, programa y actividades de curso y unidad. Además criterios de evaluación. En el caso de la 2000 y 2010 el índice del programa no coincide con el contenido de la antología, enuncia lecturas que no aparecen en la antología. Hice al análisis de las que aparecen en la antología.

Como estrategia de análisis utilicé cuadros para comparar objetivos de curso y unidad con las lecturas, como el ejemplo.

CURSOS OBJETIVOS	UNIDADES Y OBJETIVOS	LECTURAS
EPDLOE I 2000 Brindar al maestro elementos sociolingüísticos y psicopedagógicos para comprender y promover la oralidad y la escritura en la educación bilingüe indígena	I: Aprender en dos lenguas: la I dificultades del bilingüismo en la escuelas indígenas mexicanas Realizar un análisis del bilingüismo como eje orientador de las prácticas educativas de los maestros que laboran con grupos de lenguas y culturas diferentes	la I <i>Mi primer día de clase en Cuajilotes</i> <i>Comentarios sobre la educación bilingüe bicultural</i> <i>El uso de la lengua indígena en el programa bilingüe-bicultural de Oaxaca</i> <i>Problemas en la alfabetización de las lenguas indígenas</i> <i>Rumbo a una valoración de las lenguas y las culturas.</i>

Hallazgos

Curso I

El objetivo del curso I es brindar al maestro elementos sociolingüísticos y psicopedagógicos para comprender y promover la oralidad y la escritura en la educación bilingüe indígena (UPN. 1993). Al respecto encontré que las lecturas propuestas en la antología 2000 sí cubren los objetivos de curso y de cada unidad. En la Unidad I se analizan las dificultades del bilingüismo, realidades históricas, retos pasados y presentes. Las cuatro últimas lecturas son excelentes propuestas para entender el menosprecio con que el pensamiento de la modernidad trató la oralidad y la relación que existe entre oralidad y escritura. *Rumbo a una valoración de las lenguas y las culturas* es una introducción al lenguaje dual y una propuesta explícita para trabajar el bilingüismo entre una lengua minoritaria y una de prestigio internacional como el caso de una lengua indígena y el español. En la Unidad II (I de la 2010), todas las lecturas explican la adquisición y desarrollo de la lengua desde el nacimiento hasta preescolar solamente que no de manera bilingüe. Las de la III solamente la primera lectura es particularmente útil pues explica la importancia del lenguaje oral en las comunidades indígenas de diferentes países y sugiere mecanismos para aprovechar la experiencia cultural y lingüística del

alumno para promover la adquisición de la lengua escrita. Hace una afirmación muy esperanzadora, que la falta de una cultura escrita no es determinante del fracaso escolar.

De las lecturas propuestas en la 2010, solamente la segunda de la unidad II contribuye al análisis de las dificultades del bilingüismo; los contenidos culturales de los *parámetros curriculares* de la unidad III pueden servir para diseñar una propuesta pedagógica para resolver un problema de enseñanza o aprendizaje de la lengua indígena. Los dos documentos de la unidad III proporcionan la parte normativa. Sin embargo no se logra "... un análisis del bilingüismo como eje orientador de las prácticas educativas..." y para la elaboración de la propuesta los *cómos* son el reto. El cambio de lecturas en la 2010 no contribuye al logro del objetivo de curso y ni la 2000 ni la 2010 proporcionan elementos teórico-metodológicos para el diseño de una propuesta pedagógica como objetivo curricular del programa.

Curso II

En el curso II encontré lo siguiente. Objetivo: contribuir a la recuperación reflexiva y documentada de situaciones y procesos educativos de maestros y alumnos en L1, L2 o bilingües, con el fin de vincularlos a los procesos de enseñanza y/o aprendizaje mediante la elaboración de estrategias metodológico-didácticas para su propuesta pedagógica. (UPN. 1993). En las circunstancias de Durango donde se implementa la licenciatura en modalidad intensiva, este objetivo debería ser del curso I estudiado en el sexto semestre en una semana en abril. Se va a su comunidad y regresa en la primera de junio a terminar el semestre. En el mes de julio toman los cursos II y III correspondientes séptimo y octavo semestres por lo que ya no tiene oportunidad de aplicar y evaluar su propuesta.

De la 2000 unidad I, todas las lecturas contribuyen a conceptualizar el bilingüismo desde el punto de vista sociolingüístico, psicolingüístico y pedagógico-lingüístico enfocando la condición de lengua minoritaria, así como los problemas a los que se enfrenta el maestro indígena en Latinoamérica para el desarrollo y enseñanza de dos lenguas, incluyendo la evaluación. Hay cuatro autores clásicos en la educación bilingüe cuyas explicaciones y propuestas pueden ser bien entendidas con la ayuda del maestro pues utilizan vocabulario técnico propio de la disciplina pero indispensables para el entendimiento de la complejidad del bilingüismo.

De las de la unidad II, la uno aborda conceptos importantes del bilingüismo como lengua de alfabetización, de instrucción y como objeto de estudio, también hace una propuesta para el desarrollo escolar de la lengua indígena. La cinco es de un clásico del bilingüismo en Latinoamérica y

aborda los objetivos del desarrollo de la escritura en las comunidades indígenas. La segunda aborda el papel creativo del alfabetizador para planear la enseñanza con propósitos comunicativos. La tercera desarrolla, como resultado de investigaciones etnográficas con minorías, conceptos fundamentales para la educación en comunidades indígenas como autoestima sociocultural, andamiaje cognoscitivo, tránsito institucional y acompañamiento sociocultural. La cuarta trata actividades interesantes para que los niños de preescolar se familiaricen y participen en usos sociales de lectura y escritura. La última propicia, con una serie de preguntas, la reflexión para el maestro acerca de las oportunidades y tipos de usos de la lengua en el aula y propone lineamientos para su planeación y desarrollo.

De las de la unidad III, la tercera es muy útil para la fundamentación de la propuesta pues explica el bilingüismo individual y social y su relación con el desarrollo de las lenguas indígenas así como las dificultades que enfrenta el docente para enseñarlas al mismo tiempo que expone las razones y algunas posibilidades para hacerlo. La cuarta tiene dos recomendaciones útiles como la transferencia de las habilidades en L1 para aprender la L2 y el uso de las lenguas para propósitos dentro y fuera de la escuela pero definitivamente no es una propuesta actualizada para aprender una segunda lengua. Las demás sirven como sugerencias didácticas para el desarrollo de la escritura aunque no en contextos bilingües. Todas las lecturas contribuyen a la conceptualización pedagógica de la enseñanza y condiciones de aprendizaje de la lengua pero no al desarrollo del bilingüismo en una propuesta sistemática para resolver un problema de la práctica docente.

En las lecturas de la 2010 encontré lo siguiente. En la unidad I la primera y la última lectura proponen estrategias para uso social de la lengua escrita en L1 como necesidad y en la última ejemplifica la forma en que la lengua indígena se puede usar en el aula; la segunda lanza preguntas para promover la reflexión acerca del uso y utilidad del cuaderno de clase para mejorar la práctica docente pero ninguna de las tres conceptualiza ni plantea los problemas a los que se enfrenta el maestro para el desarrollo de la educación bilingüe en el medio indígena, objetivo de esta línea. En cuanto a la unidad II, el primer texto es una adición útil porque proporciona actividades concretas para promover la escucha y oralidad, aspectos muy poco trabajados de manera sistemática aún en sistemas monolingües e indispensables para el desarrollo de L1 y sobre todo el aprendizaje de L2; el segundo lo consideran las dos antologías. En realidad habla poco de la educación bilingüe, lo mejor es su recomendación para el maestro indígena de evitar el uso excesivo de préstamos del español. El último constituye una estrategia para la lengua indígena escrita aunque no es ejemplo de propuesta porque le faltan propósitos, aprendizajes esperados, tiempo, organización del grupo, y formas de

evaluación de las estrategias didácticas. Los tres documentos contribuyen al desarrollo de estrategias para el desarrollo de las habilidades de la lengua, sin embargo, ninguno de los tres propone estrategias para contextos indígenas bilingües de manera sistemática, desde su planeación hasta la evaluación de los aprendizajes y de las estrategias mismas. En cuanto a las de la unidad III, la primera ya había comentado su contenido en la unidad II y la segunda es una excelente lectura para la fundamentación. Es un extracto de un trabajo de investigación de una investigadora que estuvo trabajando con los maestros indígenas y conoció de primera mano por entrevistas y observación las dificultades que han enfrentado los maestros indígenas y lo que muchos de ellos pensaban acerca de la enseñanza de la lengua indígena en la escuela.

Curso III

Aquí el objetivo del programa de LEPPMI y antología 2000 es reconocer algunos aspectos pedagógicos y metodológicos a considerar en la elaboración de propuestas pedagógicas en el campo de la lengua y en su caso formalizar su propuesta con fines de titulación; en la 2010 reconocer algunos aspectos sobre la evaluación de los aprendizajes a considerar en la elaboración de las propuestas pedagógicas en el campo de la lengua.

Para la unidad II, las dos ediciones proponen un **Taller para la formalización de una propuesta pedagógica para la enseñanza o el aprendizaje de algún aspecto, habilidad, conocimiento o actitud de L1, L2 o ambas en preescolar o primaria indígena** con doce pasos.

Las lecturas propuestas en la antología 2000 no cubren el objetivo del curso pues ninguna conceptualiza ni ejemplifica una propuesta pedagógica. Sí proporciona elementos teórico-metodológicos para el desarrollo de la lengua en preescolar y primaria, la primera orientada a promover la lectura y la escritura en comunidades tradicionalmente ágrafas, buen tema para planear una propuesta pedagógica a partir del nombre propio. La segunda también orientada a promover el desarrollo de la lectura y escritura desde preescolar hasta primer ciclo de primaria. Contiene ejemplos para desarrollar las estructuras lingüísticas mediante la ejercitación gramatical oral y luego escrita. La tercera está orientada al análisis gramatical y evaluación en L1 y L2 en el medio indígena, proporciona ejemplos para evaluar las habilidades productivas y perceptivas de la lengua haciendo recomendaciones para plantear tareas de evaluación específicas a una sola habilidad, por ejemplo si es de lectura, que no implique respuestas con escritura compleja. La cuarta proporciona orientaciones pedagógicas y lingüísticas para la educación bilingüe en el medio indígena. Por ejemplo la progresión en cuanto al tiempo destinado a la L1 y a la L2 por ciclos. Una parte muy importante de

este texto es que previene sobre los daños que causa en el desarrollo cognitivo del niño usar una lengua que el niño no entiende como lengua de instrucción.

Para la unidad II no hay ninguna lectura en la que se puedan realizar las tareas propuestas para la revisión y reformulación de la propuesta. En su lugar proponen un texto con ejercicios de prelectura y lectura, como ejercicios de discriminación y secuencia visual; el segundo es complemento del primero de la unidad I. Los textos sí contribuyen al conocimiento para el desarrollo de la lengua aunque solamente dos al bilingüismo. Sin embargo, no contribuyen al logro del objetivo de curso pues no proporcionan elementos teórico-metodológicos para la elaboración y evaluación de propuestas pedagógicas.

En las lecturas de la 2010, el primer texto es un informe de investigación sobre las prácticas evaluativas en primarias de Latinoamérica, metodológicamente muy útil porque ofrece anexos y evidencias de la investigación, aunque no en contextos bilingües. La tercera como había comentado en la 2000, sí proporciona elementos de enseñanza y evaluación para contextos indígenas bilingües. Para la unidad II propone el mismo taller con los mismos aspectos a revisar que la 2000 pero sin ningún ejemplo de propuesta para observar la presencia de los mismos. En cuanto a las lecturas complementarias, la primera es una muy útil para perfeccionar la escritura en cuanto a su desarrollo y revisión no obstante de muy difícil entendimiento para quien el español es su segunda lengua. La segunda es la primera de la 2000.

Una vez terminado el análisis de las lecturas de todas las unidades de las antologías de los tres cursos en relación con los objetivos de esta línea y de cada uno de los tres cursos y cada una de las unidades que los conforman resumo los hallazgos.

- Todas las lecturas aquí propuestas, sirven para entender el desarrollo lingüístico del niño así como consideraciones didáctico- pedagógicas como antecedentes del estudio formal de la lengua escrita, sirven de fundamentación de la propuesta. Sin embargo, para lograr el objetivo de la LEPPMI “... **elaborar propuestas pedagógicas** congruentes con la situación de los pueblos indígenas...”, el contenido no es apropiado ni suficiente.
- Por otra parte, el orden de los cursos y sus contenidos debe de cambiar, la unidad I y II del curso II, deberían de formar parte del curso I que se cursa en el sexto semestre para que los estudiantes tengan tiempo de aplicar la propuesta en parte de abril, mayo y junio. En el mejor de los casos, si el proyecto estuvo bien planeado e implementado, puede traer todas

las evidencias y productos para reformular teórica y empíricamente su propuesta en los dos semestres cursados en julio: séptimo y octavo semestres.

Elaborar una propuesta pedagógica requiere de conocimiento especializado sobre la manera de planear un proyecto, con énfasis en el desarrollo bilingüe aditivo, el desarrollo de cada una de sus partes, las implicaciones de su implementación y evaluación sobre todo como parte de la investigación-acción participativa, en contextos indígenas como es la propuesta de la LEPPMI. Al respecto, ni la antología 2000, ni la 2010 en ninguno de los 3 cursos contienen materiales teórico-empíricos que orienten esta tarea.

Entonces, la antología necesita incluir, además de referentes teóricos para el desarrollo y aprendizaje de una L1 y L2 en las condiciones específicas del medio indígena, ejemplos concretos de propuestas ya aplicadas en ese contexto para observar su organización, implementación, estrategias de evaluación, productos obtenidos, problemas enfrentados y asuntos pendientes.

De otra manera será, como ha sido hasta ahora en más de veinte generaciones, imposible terminar una propuesta y lo más grave, adquirir la formación necesaria para ser maestro en contextos bilingües indígenas, donde el desarrollo y aprendizaje de la lengua juega un papel crucial para el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los niños y todo lo que esto implica en el desarrollo de su vida.

Referencias bibliográficas

- Santillán Nieto, M. (2007). **VI. Avances y retos de la educación superior indígena en México. Experiencias institucionales.** Universidad Pedagógica Nacional. (329-249). En *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*
- SEP. DGEI. (2009). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares.* Educación Básica. Primaria Indígena. México. SEP.
- Soto, M. (2017). Ponencia *Bilingüismo e Interculturalidad en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI)*. V Congreso Interinstitucional Transformación e Innovación de la Práctica Docente. Universidad Pedagógica de Durango.
- Soto, M. (2009). Tesis doctoral *El desarrollo de las lenguas indígenas: entre el racismo y la discriminación*. Doctorado en Educación Internacional. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2010). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita I.* México. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2010). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita II.* México. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2010). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita III.* México. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2010). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita I.* Guía de trabajo. México. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2010). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita II.* Guía de trabajo. México. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2010). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita III.* Guía de trabajo. México. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2000.a). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita I.* México. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2000.b). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita I.* México. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2000). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita II.* México. UPN.

Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría Académica. Dirección de Docencia. (2000). *Estrategias para el Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita III*. México. UPN.

Universidad Pedagógica Nacional. (1993). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena*. México. UPN.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LOS ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES

Zunem Noemi Martínez Martínez

Zunem09@gmail.com

Jarumy Reyes Ayala

Jarumy_25_@hotmail.com

Flor Tapia Zapote

Matushka2323@hotmail.com

Atención a la diversidad y grupos vulnerables

Reporte final de investigación

Resumen

La atención a la diversidad ha impactado en diferentes niveles educativos, tal es el caso de la educación primaria, en donde los alumnos con aptitudes sobresalientes, requieren una serie de acciones concretas para dar respuesta a las necesidades específicas que presentan, por lo que es necesario ofrecer un currículo diversificado, innovador y novedoso en las actividades que el docente despliega con la finalidad de potenciar las aptitudes en el campo científico, para prefigurar nuevos haceres en el campo de la ciencia que el país necesita para su desarrollo. Por lo tanto, la enseñanza de la científicidad en los estudiantes con aptitudes sobresalientes tiene como finalidad despertar su espíritu científico, acompañándolos académicamente, para que vivencien desde su contexto el quehacer de un sujeto pensante en ese saber disciplinario, para tratar de dar respuestas a sus inquietudes originadas por sus características sobresalientes.

Palabras clave: aptitudes sobresalientes, ciencia, enseñanza, espíritu científico.

Abstrac

The attention to diversity has impacted on different educational levels, such is the case of primary education, where students with outstanding skills, require a series of concrete actions to respond to the specific needs they present, so it is necessary offer a diversified, innovative and innovative curriculum in the activities that the teacher deploys in order to enhance the skills in the scientific field, to prefigure new tasks in the field of science that the country needs for its development. Therefore, the teaching of science in students with outstanding skills is intended to awaken their scientific spirit, accompanying them academically, so that they live from their context the work of a thinking subject in that disciplinary knowledge, to try to give answers to their concerns caused by its outstanding characteristics.

Key words: outstanding skills, science, teaching, scientific spirit.

Introducción

En la actualidad, la educación en México, se encuentra en un proceso de transformación que ha implicado reformas estructurales al sistema educativo, motivo suficiente para que cada docente desde su quehacer cotidiano dé cuenta de cómo aprenden sus alumnos, pero lo más importante es cómo los docentes despliegan su pedagogía para que los alumnos construyan sus propios conocimientos, de manera concreta con los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes, situación que permite investigar cómo debe desarrollarse el proceso educativo para los estudiantes que cumplan con estas características.

El trabajo realizado en el tercer grado de la escuela primaria “Mesoamérica”, permitió detectar, desde el diagnóstico pedagógico a alumnos con aptitudes sobresalientes, con la finalidad de conocer el estado actual del fenómeno a estudiar, permitiendo visualizar desde una perspectiva pedagógica cómo el docente lleva a cabo el trabajo con los alumnos para fomentar en ellos el espíritu científico. Al respecto, Arriaga (2015) afirma que el diagnóstico pedagógico:

Constituye, entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes. Una aproximación sobre la que el docente habrá de fundamentar la ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje (p.12).

Lo que aporta elementos para diagnosticar el contexto áulico desde una perspectiva pedagógica, centrándose en los individuos como sujetos principales a observar, así como las relaciones que existen entre ellos, enfocando de manera correcta el proceso de enseñanza aprendizaje cuyo objetivo es que los alumnos se interesen por la ciencia y en específico por aprehender conocimientos de la física.

Para delimitar el objeto de estudio de esta investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo enseñar ciencias a los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes para despertar su espíritu científico? Pregunta que sin duda, orientará el quehacer pedagógico despertando el espíritu científico en los niños con aptitudes sobresalientes.

Objetivo general

Desarrollar el espíritu científico en los alumnos con aptitudes sobresalientes, a partir de la enseñanza de la física.

Marco teórico referencial

A lo largo de la historia, han existido mujeres y hombres que han destacado de diferentes formas en los diversos campos de la actividad humana, siendo considerados como seres extraordinarios, dotados de talentos, capacidades, habilidades, tesón y personalidad superiores al común de los mortales relacionándolos con genios y magos, entre ellos: los científicos.

Desde este punto de vista, el término de aptitudes sobresalientes ha tenido diferentes connotaciones, “a mediados de los ochenta se despertó el interés por los alumnos cuyas capacidades son mayores al resto del grupo mostrando habilidades e inteligencias notables, identificándose como alumnos que necesitan una atención especial para aprovechar y fortalecer su aprendizaje” (SEP 2006, p. 25), resaltando aquí, el interés por saber cómo guiar a estos alumnos.

Según Gardner (1983), (citado por Ferrando, Prieto, Ferrándiz, y Sánchez, 2005) se entiende por inteligencia a “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p.28); partiendo de este término se abre la posibilidad de resaltar la inteligencia desde diversos ámbitos y maneras de expresión, desde lo artístico hasta lo científico.

Así mismo, la SEP (2006), menciona que los alumnos son sobresalientes si destacan en “uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz” (p. 59). En el campo científico-tecnológico las áreas lógico-matemáticas son el punto de partida para potenciar las habilidades científicas, así los docentes deben de desarrollar currículos flexibles, motivadores, desafiantes, creativos e innovadores que les permitan impulsar de manera adecuada sus habilidades.

De acuerdo a la SEP (2006), basado en el modelo social, las aptitudes sobresalientes del alumno dependen de un contexto facilitador que brinde las oportunidades de desarrollo para que puedan sobresalir, enfatizando en las estrategias los elementos teóricos-metodológicos que coadyuven a desarrollar sus capacidades al máximo.

La normatividad exige la atención de la población con aptitudes sobresalientes, por tal motivo la implementación de la enseñanza de las ciencias como propuesta de enriquecimiento para que los alumnos desarrollen de manera adecuada sus capacidades, se convierte en una estrategia para favorecer el desarrollo cognitivo, por lo que es importante ampliar y fortalecer sus aprendizajes desde la formación de su espíritu científico, permitiendo responder a sus inquietudes como seres pensantes, interesados por la ciencia, para que en un futuro se desarrollen como ciudadanos alfabetizados científicamente y puedan realizar aportaciones que beneficien a la sociedad.

La enseñanza de las ciencias

Desde el constructivismo se favorece la interacción de los alumnos con su entorno, su vida personal, aprendizajes previos y experiencia, el contraste con sus concepciones y la nueva información, para formar un pensamiento más organizado, crítico y reflexivo de lo que sucede a su alrededor (SEP, 2017). Permitiendo a los niños convivir con los diversos materiales y experimentar de manera activa. El argumento anterior, Fernández (2009), lo acentúa al señalar que:

La enseñanza tradicionalista de la ciencia estaba enfocada al profesor frente a grupo como principal transmisor de la información y basado en el aprendizaje memorístico y repetitivo de los alumnos sin comprender lo que memorizaban visualizándose como meros receptores de la información (p. 242).

Esta forma de enseñar queda sustituida por los nuevos programas de ciencias naturales, ya que en el nivel básico, la enseñanza de las ciencias se empezó a orientar hacia el enfoque constructivista del aprendizaje, cambiando la perspectiva de las escuelas al favorecer y crear una interacción dialógica entre docente-alumno.

La adquisición del conocimiento científico, según Pozo (1997), “requiere un cambio profundo de las estructuras conceptuales y de las estrategias utilizadas, así como también la construcción social de la interacción con nuestro mundo con una enseñanza eficaz que nos permita afrontar las dificultades que ese aprendizaje plantea” (p. 265), por tanto, se necesita hacer un análisis de las estrategias y enfoques que contribuyen en mayor medida al aprendizaje significativo de la ciencia, para transformar las formas de enseñanza a las que estamos habituados.

Por tanto la enseñanza de las ciencias se torna en un proceso de transformación dirigido, Pozo (1997) quien parte del concepto vygotskiano, conceptualiza la migración de zona de desarrollo próximo relacionado con la ciencia como:

Lograr que los alumnos construyan en las aulas, actitudes, procedimientos y conceptos que por sí mismos no lograrían desarrollar en contextos cotidianos, así mismo que esos conocimientos que se apropien sean funcionales y lo transfieran a nuevos contextos o situaciones (p. 266).

La enseñanza de las ciencias en los alumnos con aptitudes sobresalientes debe de transformar un conocimiento cotidiano que les permitan concebir y explicar su entorno, sin duda, los docentes necesitan adoptar nuevas estrategias didácticas específicas dirigidas a esa meta. De acuerdo con Bachelard (2013) describe que:

En la obra de la ciencia sólo puede amarse aquello que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerarse al maestro contradiciéndolo. Entonces sí, la escuela continúa a lo largo de toda una vida. Una cultura detenida en un período escolar es la cabal negación de la cultura científica. No hay ciencia sino mediante una escuela permanente. Esta escuela es la que ha de fundar la ciencia (p. 297).

Desde la perspectiva de Bachelard, para formar el espíritu científico desde la didáctica en los alumnos con aptitudes sobresalientes, los docentes deberán modificar su enseñanza

tradicional en donde a los alumnos se les permita cuestionar la enseñanza durante toda la formación, para poder tener un criterio de su propio conocimiento.

Metodología

El desconocimiento, por parte del docente frente a grupo, de diversas estrategias para trabajar con alumnos que presentan aptitudes sobresalientes en el aula regular, tiene como resultado que estos niños signifiquen un problema poco atendido, ya que desconoce cómo trabajar para potenciar las habilidades de dichos estudiantes, mediante un proceso de enseñanza que atrape el interés de dichos niños, en específico los conocimientos científicos, por ello es importante que el docente realice una estrategia adecuada para que éstos se motiven y se despierte el espíritu científico a partir de sus necesidades, porque al referirnos a los alumnos con aptitudes sobresalientes la SEP (2006) hace alusión que son aquellos alumnos que destacan significativamente dentro de su contexto por presentar diferentes habilidades que los distingue frente a los otros niños.

El aprendizaje de la ciencia tiene que ver con la disposición de los sujetos, iniciando con la del docente para que los alumnos de igual manera muestren empatía para aprender ciencia. Es necesario que el docente establezca un proceso adecuado que permita a los alumnos diagnosticados con aptitudes sobresalientes el desarrollo de su espíritu científico, ya que como menciona Bachelard (2013) “para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo una pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (p. 16).

Se inició el proceso de diagnóstico con actividades exploratorias que permitieron la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes, después de detectar a los posibles candidatos, se aplicó un inventario de habilidades a cada uno, en donde destacaron seis alumnos en comparación del resto del grupo, en diferentes áreas como la intelectual, socioafectiva y creativa, lo anterior se basó en el contexto inmediato de los alumnos.

Por lo anterior se tomó la propuesta de enriquecimiento áulico en el área de ciencias con énfasis en física, en donde se utilizaron nuevas técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, diversificando el uso de materiales, organización en el aula y diferentes modalidades de trabajo (SEP, 2006). La implementación partió de la narración interactiva de un cuento con títeres

explicando la diferencia entre volumen y masa. Los alumnos elaboraron sus hipótesis para diferenciar las características de la materia, posteriormente se realizó la proyección de un video que sirvió para la comprobación de hipótesis generadas con la actividad anterior.

Se organizaron a los alumnos en seis equipos, en cada uno, había un alumno con aptitud sobresaliente que coordinaba la actividad. La consigna fue elaborar un bosquejo de una balanza en donde los estudiantes realizaron dibujos sin un modelo a seguir, experimentando la fabricación del artefacto mediante la manipulación de los materiales.

Los alumnos construyeron la balanza descubriendo la resistencia de los materiales a utilizar, así como su funcionamiento, lo cual les motivó a mejorar su trabajo, despertando en ellos la curiosidad e interés por crear, perfeccionar, descubrir y al mismo tiempo, cumplir con la funcionalidad del instrumento de medición.

Estas consideraciones metodológicas han permitido que estos seis niños se interesen por la ciencia despertando su espíritu científico a través de la diversificación de actividades innovadoras para centrar su atención y potencializar sus aptitudes sobresalientes. Esta forma de trabajo en equipo ayudó a enriquecer las habilidades y aptitudes de los alumnos, y al mismo tiempo, benefició al resto del grupo ya que los alumnos con aptitudes sobresalientes motivaron a los integrantes del equipo a participar en la mejora de la balanza poniendo en juego las destrezas de cada integrante.

La investigación acción permitió la relación dialógica e interactiva entre los alumnos con aptitudes sobresalientes y los alumnos regulares, destacando que el proceso de enseñanza del docente sirvió como dispositivo para despertar el interés por los conocimientos de la ciencia, desarrollando el espíritu científico de cada uno de los alumnos, reemplazando el “saber estático y cerrado por un conocimiento abierto” como lo explica Bachelard, (2013, p. 21) en su obra *La formación del espíritu científico*.

Resultados

La aplicación de la propuesta de enriquecimiento a partir de la elaboración de una balanza en la enseñanza de las ciencias con énfasis en los alumnos con aptitudes sobresalientes, permitió identificar procesos que fortalecen la práctica docente en la enseñanza para despertar el espíritu científico en los alumnos.

La construcción de la balanza fue la situación problemática que se les planteó a los alumnos desde el enfoque aprendizaje por descubrimiento, en donde se estimuló la observación, la comparación, análisis de semejanzas y diferencias para observar la balanza y así mismo descubrir conceptos y sus relaciones para un funcionamiento óptimo.

Se observó que los alumnos tenían algunas nociones de lo que es una balanza en cuanto a forma y funcionalidad, pues la relacionaron con una báscula, también se les proyectó un video, en donde rescataron términos e identificaron diferencias, reforzando todo lo anterior mediante la narración de un cuento interactivo con marionetas.

Las actividades fueron planificadas considerando las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, 2018) en donde se proporcionaron múltiples formas para captar el interés de los alumnos estimulando los diferentes canales de percepción; la meta fue desarrollar el ingenio y la creatividad, a partir de las actividades propuestas.

El docente acompañó a los alumnos de manera general, sin embargo, enfatizó la observación en aquellos con aptitudes sobresalientes en todo momento, en donde se observó que desarrollaron habilidades científicas como el liderazgo, creatividad, toma de decisiones, experimentación con diferentes materiales para construir, elaboración de bosquejos de balanzas, comparar prototipos, diseñar, cuestionar e indagar.

Al final todos lograron la construcción de una balanza con diferentes materiales, y al probarlas detectaron algunos elementos que necesitaban mejorar para que tuvieran un funcionamiento óptimo, además identificaron que se necesita de varias pruebas para hacer funcionar algún objeto de creación propia, todos los alumnos se apasionaron tanto en la actividad que decidieron llevar a su casa la balanza para mejorarla y hacerla funcionar de la mejor manera sin que se les obligara.

La evaluación de la actividad se realizó con la técnica de análisis de desempeño utilizando la lista de cotejo como autoevaluación. En cuanto a las actitudes de trabajo en equipo aportaron ideas para la elaboración de la balanza, así mismo hicieron mención que a partir del bosquejo y los materiales expuestos fueron apoyos para construir y diseñar su balanza; sintiéndose científicos por un día, así como la autoevaluación fue la observación con el instrumento diario de trabajo en donde los alumnos expresaron su interés, aprendizaje y motivación por las actividades, pero

sobretudo sus experiencias a ponerse en el papel de científicos, mostrando gusto y fascinación por haber creado por sí solos una balanza sin el apoyo de una imagen o que alguien se los hubiera explicado, enfatizaron en las habilidades que cada uno posee en el aprendizaje.

Conclusiones

La investigación acción permitió conocer, en este caso, que por medio del enriquecimiento áulico se puede potencializar las aptitudes sobresalientes de los alumnos, empleando la enseñanza de la ciencia como medio para despertar su interés en los conocimientos científicos, y que al mismo tiempo pudieron desarrollar sus habilidades cognitivas, las cuales les van a permitir que con el paso del tiempo consoliden el amor por la ciencia.

Cabe destacar, que trabajar con alumnos con aptitudes sobresalientes implica un reto para el docente, ya que desde la planeación se marcan las estrategias a utilizar para potenciar sus habilidades, por lo que el docente debe conocer la forma en la que aprenden cada uno de sus alumnos para diversificar las actividades sin dejar de lado lo que se pretende que conozcan.

El enfoque basado en el aprendizaje por descubrimiento, favorece la enseñanza de las ciencias en la dimensión áulica, al mismo tiempo genera ambientes de aprendizaje propicios para que los alumnos con aptitudes sobresalientes potencialicen sus habilidades mientras desarrollan su espíritu científico a través del trabajo colaborativo, en donde fungen como nodos para entrelazar sus conocimientos con los demás, motivando a cada integrante a descubrir sus propias habilidades.

Referencias bibliográficas

- Arriaga, H. (2005). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Cuba: Atenas
- Bachelard, G. (2013). *La formación del Espíritu Científico. Contribución a un Psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Alba, C., Sánchez, J.,& Zubillaga, A. (2018). *Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción al currículo*. España: Author.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Pozo, J.I. (1997). *Teorías cognitivas para el aprendizaje. Cap. 8. Enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Morata p. 265-308.
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. México: SEP.

LA EVALUACIÓN, PUNTO DE PARTIDA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

L.E.E. Erika Ortiz Martínez

omeril14@hotmail.com

Atención a la diversidad y grupos vulnerables

Reporte final de investigación

Resumen

El reto que implica brindar una educación inclusiva y de calidad es competencia de todo el sistema educativo y de cada una de sus modalidades, históricamente la atención a la discapacidad, los problemas de lenguaje, de conducta, el rezago, etc., ha recaído en el nivel de educación especial, sin embargo, la gran mayoría de las escuelas de educación básica no cuentan con este servicio, de ahí la inquietud de identificar como se afronta este reto en la escuela de organización incompleta y multigrado. En este trabajo se describe la forma en que las maestras de la escuela multigrado Francisco Sarabia identifican y atienden el reto de atender el reto de brindar una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: educación inclusiva, evaluación, instrumentos de evaluación, planeación didáctica, capacitación docente

Abstrac

The challenge of providing inclusive and quality education is the responsibility of the entire education system and of each of its modalities, historically Attention to disability, language problems, Behavior, lag, etc., has fallen on the level of special education, however the vast majority of basic education schools do not have this service, hence the concern to identify how this challenge is faced in the organizational school incomplete and multigrade. This paper describes the way in which the teachers of the Francisco Sarabia multigrade school identify and address the challenge of meeting the challenge of providing quality and inclusive education.

Key words: inclusive education, evaluation, evaluation instruments, didactic planning, teacher training

Introducción

Una de las mayores aspiraciones de nuestra sociedad es tener una educación que contribuya al desarrollo de sociedades más justas y democráticas, en México se han realizado reformas educativas con la intención de dar respuesta al imperativo brindar una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles de la enseñanza. Sin embargo, al platicar con las maestras de la primaria *multigrado* Francisco Sarabia surge la preocupación del presente trabajo de investigación, el cual tiene que ver con el tema de la educación inclusiva y en como las docentes de una escuela de organización incompleta y multigrado identifican y atienden las barreras para el aprendizaje y la participación, ya que se reconoce por un lado que los conocimientos adquiridos y la práctica no siempre van de la mano y que falta mayor asesoría y acompañamiento para enfrentar en el día a día las características tan diversas de chicos con aptitudes, actitudes, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje tan variados, pero además les juega en contra el contexto sociocultural y demográfico, por lo que las docentes hacen lo que pueden con lo que tienen.

A lo largo de la historia se han hecho intentos por atender y responder al derecho de la educación para TODOS con equidad y calidad. La *Conferencia Internacional sobre "Educación para Todos"* realizada en Jomtien, Tailandia en el año 1990 marcó un antes y un después en la política educativa Internacional, después la *Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales: Declaración de Salamanca (1994)*, se aprobaron los principios, políticas y prácticas para atender a las necesidades educativas especiales, ambas permitieron desarrollar un marco de acción, inspirado por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir una "escuela para todos". A partir de entonces los países desarrollaron políticas que dieran respuesta a los compromisos adquiridos.

En México y otros países de Iberoamérica la antesala para la educación inclusiva fue la integración educativa la cual centraba la atención en el alumno y era el docente de educación especial el responsable de evaluar, identificar y atender fuera del aula o en centros "especializados" a las personas que presentaban necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, de esta manera se estaba cumpliendo, "en teoría", la demanda de equidad y justicia para las personas con discapacidad, esta forma de trabajo beneficio sólo a cierta población, pero se siguió excluyendo a otras. A la fecha aún existe un sistema educativo con rezagos históricos, inequidades, y grandes desafíos de exclusión y discriminación. Según el Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo de la UNESCO (2015 citado en SEP 2017, p.150) se

menciona que “las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son los más afectados por estos rezagos”.

Teniendo como panorama ésta realidad, se requiere abordar íntegramente la desigualdad educativa y la exclusión, remover las barreras que limitan la equidad, el acceso, la permanencia y el egreso, así como ofrecer una educación de calidad para todos, lo que implica reemplazar las prácticas pedagógicas desarrolladas hasta el momento independientemente del contexto. En este sentido existen diversas aportaciones e investigaciones como las de Booth y Ainscow (2000); Martín Cárdbaba, y Brändle Señán (2013); Arnaiz, Haro, y Guirao, (2015); Jiménez (2016); Carreres, Lledó, Roig-Vila, Macià, Juan, Vera, y López, (2016), Delgado, (2018); que nos hablan de la importancia en la formación docente y de la evaluación como el punto de partida para avanzar hacia una educación inclusiva.

El paradigma de la inclusión nace del derecho a la educación para todos, esto requiera la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa, avanzar hacia la inclusión supone, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos (Echeita y Duk, 2008).

El paradigma inclusivo se centra en el reconocimiento del potencial del alumno (evitando etiquetas, actividades separadas del grupo), en fortalecer los modelos cooperativos tanto de especialistas, como de los docentes de grupo y compañeros; esto representa un reto nada sencillo de resolver, porque se requieren cambios fundamentales en el currículum, la pedagogía y la organización escolar. Booth y Ainscow, (2000) ponen de relieve las diferentes formas de ver la inclusión y refieren que una escuela inclusiva es aquella que se sumerge en continuos procedimientos de reflexión, para analizar sus prácticas e identificar y minimizar las barreras existentes en la institución respecto al aprendizaje y a la participación del alumnado, con el propósito de *mejorar* y de desarrollar una educación de calidad para todos.

La mejora en los centros educativos, sin lugar a dudas, representa una oportunidad y un compromiso, Gairín (2007, citado por Arnaiz, de Haro & Guirao, 2015) expresa, “*la mejora* es el resultado, pero también la excusa, para fomentar el debate y la reflexión que ayuden a las personas y a las organizaciones a mejorar”. En este sentido, Román, (2011 citado por Arnaiz, de Haro & Guirao, 2015) refiere que la reflexión compartida y la mejora continua de lo que pasa en las aulas tiene un beneficio directo en la práctica educativa, con el fin de elaborar planes que permitan tener una revisión crítica de la gestión educativa y a identificar sus puntos fuertes y

débiles tras llevar a cabo su propia autoevaluación, entendida ésta como una estrategia y componente esencial para el cambio escolar.

Por tanto el inicio de la mejora recae en la evaluación, y en la modalidad concreta como es la autoevaluación. Por tanto para poder avanzar a hacia una educación inclusiva y de calidad se deben tener procesos continuos de revisión para la toma de decisiones. De ahí la necesidad de partir de procesos de análisis-reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica educativa, con el fin de alcanzar el cambio y la mejora. (Arnaiz, de Haro & Guirao, 2015).

Malpica, (2013) justifica la importancia de la evaluación cuando menciona que sólo podemos mejorar aquello que podemos medir, y sólo podemos medir aquello de lo que somos conscientes. Por ello se hace necesario analizar el nivel de desarrollo de la práctica educativa colectiva en cada institución.

Lo anterior lleva al presente trabajo el cual tiene por objetivo *Identificar como las docentes de la escuela primaria multigrado Francisco Sarabia identifican y atienden las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de mejorar y dar respuesta al reto de brindar una educación inclusiva.*

Metodología

El método para realizar el presente artículo de investigación es el estudio de caso (Stake, 1999), los participantes fueron las cuatro docentes frente a grupo de la escuela multigrado Francisco Sarabia a quienes se les aplicó una entrevista a profundidad y respondieron una encuesta, además como instrumentos adicionales para la recogida de datos se hizo uso de la observación participativa en los cuatro grupos que conforman la escuela y se solicitaron algunos documentos como la Ruta de mejora, resultados del SisAt y planeaciones.

Después de la entrada al campo se realiza el análisis de la información mediante el software Atlas ti versión 7.0. El proceso se dio en tres momentos, primeramente se identificaron los códigos, que luego fueron agrupados en familias, para finalmente identificar las cuatro categorías en la que se centra el análisis a la cuales se les ha denominado “Evaluación”, “Instrumentos de evaluación”, “Planeación didáctica” y “Capacitación docente”, las cuales se describen en los resultados.

Resultados

Categoría 1. “Evaluación”

Se refiere tanto al uso como a los tipos de evaluación que el docente realiza en su práctica, ya sea para hacer el diagnóstico o para dar seguimiento de las actividades planeadas. En la categoría también se destacan los momentos en que las docentes evalúan y la retroalimentación que se hacen ante los resultados obtenidos.

Tradicionalmente el hablar de evaluación nos remite al hecho de “calificar” o asignar un número sin embargo, esta actividad según Ravela, Picaroni y Loureiro (2012) resulta uno de los aspectos más ingratos de la labor docente, afirmación que de alguna manera coincide con la percepción de las docentes. *“Nunca me ha gustado sólo asignar un número, porque no es el número el que define el conocimiento del niño o lo que el niño va adquiriendo... sin embargo, cuando tengo que poner un número pues si me baso en exámenes, pero si siempre he sentido que un número no me llena a mí como para darle al niño un nivel o un número de evaluación” (EMg3-4)*

En educación, la evaluación se concibe como el proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado, ya sean los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997, citados SEP, 2012). En este sentido las docentes coinciden en que la evaluación es el punto de partida para su intervención, pues les permite en un primer momento, identificar los aprendizajes de los alumnos y tomar decisiones para ayudar en la mejora del aprendizaje, durante el proceso ir haciendo ajustes a su intervención atendiendo a aquellos alumnos que tienen mayores dificultades.

Actualmente se pretende que la evaluación se centre en los procesos más que en las personas, para ello se requiere que el docente obtenga información y evidencias que le permitan elaborar juicios y brindar la retroalimentación sobre los logros de aprendizaje, no sólo a los alumnos, sino también a los padres, para que todos los actores se involucren en los procesos de enseñanza (SEP, 2011). Para lograrlo existen diferentes tipos de evaluación las cuales tienen finalidades y lógicas diferentes, según se establece en el plan de estudios 2011 de Educación Básica, durante el ciclo escolar el docente hace uso de ellos dependiendo de los momentos o de quienes interviene en las actividades de evaluación. (SEP, 2011).

Con relación al tipo de evaluación que responde a los momentos Michael Scriven (citado en SEP, 2011) acuñó los términos de “evaluación formativa y evaluación sumativa mismos que han sido retomados en el plan de estudios 2011, donde además se agrega la evaluación

diagnostica y así se pueden ubicar *tres momentos*: 1) evaluaciones *diagnósticas*, que identifica saberes previos; 2) *formativa*, permite hacer un análisis durante el proceso de aprendizaje valorando los avances, y 3) evaluaciones *sumativas* que se realizan al final de un periodo, el cual es importante para la toma de decisiones relacionadas con la acreditación.

El total de las docentes que laboran en la escuela primaria Francisco Saravia refieren que hacen uso de las evaluaciones diagnósticas, sobre todo al inicio del ciclo escolar con la finalidad de conocer su competencia curricular, *“al inicio hago la evaluación diagnóstica como examen para saber en dónde están, que es lo que ellos saben, para saber de dónde partir el conocimiento. Para saber en qué nivel está el niño, de dónde partir para trabajarlo”* (EMg1-2). Pero también las usan para identificar los estilos y ritmos de aprendizaje, *“el examen de diagnóstico me arroja datos más o menos precisos de como vienen los niños... también al inicio del ciclo también aplique el VAK para identificar los canales y ritmos de aprendizaje para saber si son visuales, auditivos o kinestésicos”* (EMg6)

El otro tipo de evaluación relacionada a los momentos es la formativa, en “teoría” habrá de permitir que los alumnos sean partícipes de su aprendizaje y que puedan tomar decisiones sobre el mejoramiento de su desempeño (SEP, 2011). Con la observación se detectó que la evaluación formativa se usa principalmente para verificar quien está trabajando y comprendiendo y quien no se involucra en los procesos de mejora, dejando de lado aspectos como el hacer partícipes a los alumnos y los padres de familia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En el plan de estudios 2011 se contempla que la evaluación es una actividad en donde se involucra a todos los actores. En este punto, sólo una docente refiere que comparte con los alumnos los objetivos y los aprendizajes esperados, *“al inicio de cada tema se les presenta el aprendizaje esperado ellos saben el tema que se va a trabajar y que práctica social del lenguaje se estará trabajando... lo que ellos van a aprender con ese tema y lo que voy a calificar...”* (EMg6)

El resto de las maestras comunican los resultados del proceso sólo al finalizar un periodo (trimestre) o cuando por alguna razón los padres de familia se acercan y lo solicitan, de esta manera las docentes consideran que las actividades que realizan para la evaluación formativa sirve más para tener evidencias de los alumnos que trabajan y los que no lo hacen. *“... a mí me sirve para tener evidencias de sus trabajos diarios, en caso de que tenga un niño que no trabaja y si la mamá no acepta pues yo ahí tengo las evidencias si viene se le muestra y se le dice mire todos los niños hicieron esto y el suyo no hizo nada, o búsquele en la libreta, tengo la costumbre de ponerles*

notas con tinta roja, que dijeron un día que era antipedagógico, que no pusiera notas con tinta roja, pero toda mi vida me he manejado así” (EMg5)

La evaluación sumativa se realiza como un mero requisito administrativo, se da principalmente al cierre de un periodo ya sea bimestral o trimestralmente y se realiza a través de un examen ya sea de los que envía la supervisión o de los que pueden encontrar en algunos medios, ya sean electrónicos o impresos, tan cómo se expresa en el siguiente relato:

“Aplico también exámenes prácticamente cuando me lo piden como requisito de papelería vamos de administrativo, ya para una evaluación trimestral en este caso yo aplico un examen de trimestre” (EMg6)

Como ya se mencionó el tipo de evaluación también se puede definir por los actores que intervienen en el proceso, en este sentido los tipos de evaluación que tienen los docentes para intervenir y medir los procesos de enseñanza aprendizaje son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Las dos primeras permiten al estudiante involucrarse con el fin de que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones y la tercera ayuda al maestro para medir los conocimientos.

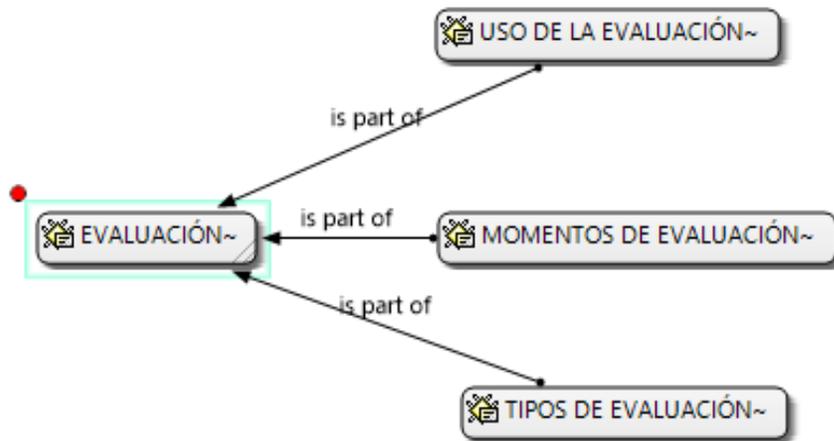
Con la entrada al campo se encontró que sólo en algunas ocasiones las docentes hacen uso de la autoevaluación y la coevaluación, ya que prevalece la heteroevaluación donde el docente al finalizar un tema o contenido aplica hojas de trabajo o pequeños exámenes que aplican para valorar el logro de los aprendizajes, esto desde su experiencia les permite identificar a los alumnos que requieren de mayores apoyos y para hacer la retroalimentación necesaria.

“Después de cada tema me gusta hacer una evaluación pequeña, pero no tanto para plasmarlo en una boleta o para presionar a los niños es más bien para ver que tanto comprendieron los niños del contenido o del tema que acabo de explicar” (EMg6)

Del análisis de la categoría resulto la siguiente figura donde se establecen las relaciones que se dan en ella (figura 1)

Categoría 2. “Instrumentos de evaluación”

La segunda categoría hace referencia de los instrumentos que las docentes más utilizan a la hora de realizar las actividades de evaluación, ya sea para el diagnóstico de la competencia curricular o para la identificación de los estilos y ritmos de aprendizaje; así como los instrumentos que emplean en el proceso de aprendizaje y la detección de los alumnos con mayores necesidades de apoyo.



La evaluación del aprendizaje es una de las tareas más complicadas a las que el docente se enfrenta, por lo que implica el proceso y las consecuencias de emitir juicios sobre el logro de los aprendizajes. Al evaluar se despiertan diferentes emociones tanto por el evaluador como por quien es evaluado, se ponen en juego los valores y los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de los alumnos. (Anijovich, citada en SEP, 2012 p. 8)

Actualmente la evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñar y aprender, según Ravela, Picaroni y Loureiro, (2010) el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. Por lo tanto se debe dejar de lado el papel sancionador y el carácter sumativo y centrarse más en un enfoque formativo, donde la evaluación permite el desarrollo de habilidades de reflexión, observación, análisis y la capacidad para resolver problemas. Por lo anterior, no se puede depender de una sola técnica o instrumento, haciendo necesario que el docente incorpore un cúmulo de estrategias de evaluación congruentes con las características y las necesidades individuales y colectivas del grupo (SEP, 2012 p. 18). Para algunos autores las estrategias de evaluación son el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se utilizan para valorar el aprendizaje de los alumnos.

Los métodos se refieren a los procesos que orientan el diseño y la aplicación de las estrategias, las técnicas son los procedimientos mientras que, los instrumentos son los recursos que permiten tanto a los alumnos como a los docentes tener la información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Díaz Barriga & Hernández, 2006 citados en SEP, 2012).

Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan obtener la información que se desea.

Cabe señalar que no existe un mejor instrumento que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue, es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber, por ejemplo, qué sabe o cómo lo hace, para ello el sistema educativo sugiere la siguiente clasificación la cual permite al docente identificar las técnicas y los instrumentos adecuados al nivel de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes. (SEP, 2011 p. 36)

Con la entrada al campo se pudo identificar que las docentes hacen más referencia al tipo de instrumentos que utilizan con mayor frecuencias, entre ellas destaca la observación diaria, listas de cotejo, rúbricas, pruebas escritas, registros, portafolios, carpetas de los alumnos, etc., esto según los comentarios de las maestras les permite tomar decisiones y tener evidencias de los logros en el aprendizaje.

“Estoy trabajando por ejemplo guías de observación yo ahí escribo por ejemplo lo que trabaje, cuanto avanzaron, quienes avanzaron, quienes se quedaron, quienes están en medio, o rúbricas... también uso listas de cotejo” (EMg1-2). “...se integra en un expediente que tiene el niño, tienen una cajita y luego dos carpetas una es para los trabajos de la ruta de mejora y ahí los metemos y otra es para exámenes, hojitas de trabajo” (EMg5)

Con las entrevistas también se pudo identificar que los instrumentos que se utilizan para detectar a los alumnos con mayores dificultades o que pudieran estar enfrentando barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), refieren que utilizan principalmente las observaciones y el trabajo diario. *“...sobre la marcha me cercioro de revisar los trabajos... y así me voy yo dando cuenta que niños si están avanzando... y el niño que necesita ayuda porque, aunque ese niño le eche todas las ganas del mundo no llega al cien por ciento de su calificación” (EMg6)*

En la figura 2 se puede observar la gran cantidad de instrumentos de los que se valen las docentes para llevar a cabo los procesos de evaluación, que en voz de las mismas maestras los aplican para valorar los logros en el aprendizaje sin embargo no los llevan de manera sistemática. En el gráfico también se pueden ubicar los instrumentos que utilizan para identificar y valorar los avances de los alumnos con BAP los cuales están asociados a los que se usa para evaluar a todo el grupo.

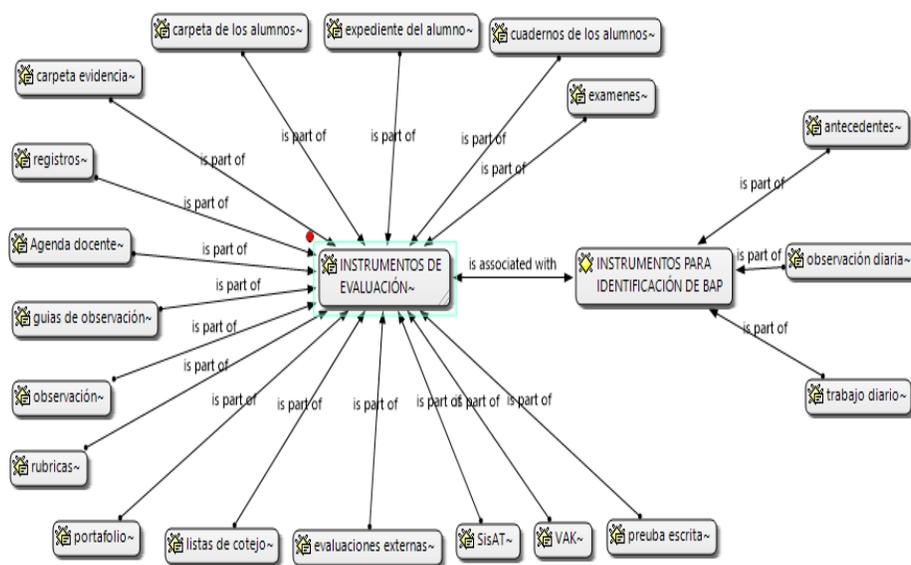


Figura 2: Instrumentos de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Categoría 3. “Planeación docente”

La planeación docente es otra de las categorías resultantes de la entrada al campo. En ella se contemplan las actividades que las docentes diseñan a partir de los resultados que obtienen de la evaluación, ya sea diagnóstica o la que se realiza durante el proceso y los tipos de ayuda que las docentes proporcionan a los alumnos que presentan mayores necesidades de apoyo.

Según el artículo 3° Constitucional (2019) “el estado deberá brindar una educación basada en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. Por lo tanto el sistema educativo será equitativo, inclusivo, intercultural, integral y de excelencia. Dar respuesta a este reto resulta complicado en la práctica, sobre todo en las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad. Según Leyva, Santamaría y Serrato (2018, p. 3-4) y múltiples son las razones, una de ellas se retoma en el siguiente relato:

“...a veces se puede pero es difícil, yo por ejemplo tengo tres tareas, a veces tengo que hacer cosas de la escuela, que me pide la supervisión y luego atender a mi grupo y luego a parte serían las actividades para Brandon y Jimena... hay veces que tengo pendientes de la escuela y ni a los otros les explico algo rápido y les dejo trabajo porque yo estoy entrada en lo de la supervisión” (Emg5)

La planificación es por tanto un elemento sustantivo en la práctica docente, ello implica el reconocimiento de las características particulares de los alumnos es entonces que la evaluación cobra sentido, porque representa el mapa de ruta para la planificación, a partir de los resultados los docentes podrán diseñar o planear actividades que atiendan a la diversidad presente en el aula (Tomlinson, 2005 pp. 46-49). Esta afirmación se corrobora con la siguiente afirmación:

“Los resultados de diagnóstico me sirvieron más que nada para elaborar mi plan de trabajo... me sirvieron para poder elaborar estrategias que me cubrieran el mayor número posible de niños de acuerdo a los resultados del diagnóstico. Por ejemplo, mis resultados de diagnóstico me arrojaron que los niños tenían muchas dificultades de comprensión lectora, entonces implemente la estrategia de lectura diaria o regalos de lectura ya sea por parte del maestro o de algún padre de familia, ... en cuanto a pensamiento matemático también salieron bajos implemente el calendario matemático...” (EMg6)

Es importante mencionar que el total de las docentes refieren planear sus actividades con relación a los resultados que se obtienen de las actividades de evaluación. Sin embargo, con la entrada al campo se pudo detectar que en las planeaciones sólo se contemplan actividades generales donde predomina la instrucción expositiva, es decir, la docente es quien dirige la clase da las instrucciones para el trabajo a realizar, pero en ningún momento se observó que hicieran participes a los alumnos sobre los objetivos de aprendizaje, o que después de dar las indicaciones se les cuestionara para cerciorarse de que la consigna estaba entendida por todos los alumnos o que se les hiciera participes de la construcción de criterios de evaluación, etc. Lo anterior provoca que los alumnos que requieren de más ayuda se queden rezagados o que no concluyan sus tareas. *“Se observa que la maestra da indicaciones de manera general primero se dirige para con los alumnos de primer grado, les explica lo que van hacer... a Alfonso le entrega el libro de primero cuando él es de segundo grado... después explica la actividad para los niños de segundo... los alumnos que terminan rápido se levantan de su lugar para que les revise, lo que provoca que ya no se continúe con el acercamiento a los alumnos que más lo requieren, porque se centra en los que se van acercando, y los que presentan mayores necesidades de apoyo ni siquiera inician el trabajo...” (obg1-2)*

Al cuestionar a las docentes sobre la manera en que integra los resultados obtenidos de las actividades de evaluación para planear o realizar los ajustes a las actividades y formas de evaluación de los alumnos que más lo requieren ellas dicen:

“Con la evaluación yo veo como o que necesita, ejemplo un trato diferente... darles tarea para realizar en casa...los integro con los demás niños para que los demás les ayuden y de esa manera ellos se apoyen... tomo a los que tienen mayor dificultad en un mismo equipo, para entregarles actividades con un grado de dificultad más bajito” (EMg3-4). En la figura se muestra las relaciones que se dieron en esta categoría.

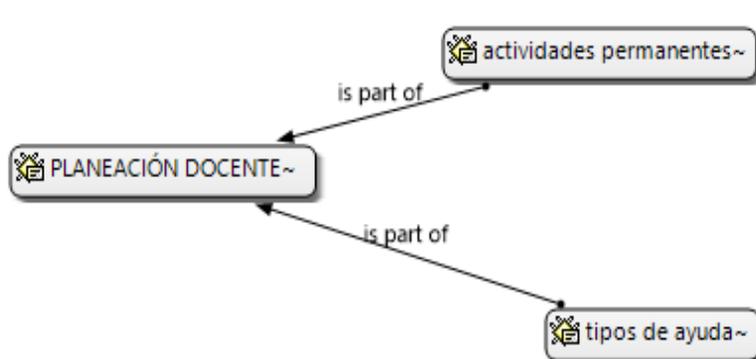


Figura 3: Planeación docente.

Fuente: Elaboración propia.

Categoría 4. “Necesidades de las docentes”

Por ultimo en la categoría de “necesidades de capacitación” se aborda las principales necesidades manifiestas por las docentes en relación a la identificación y atención de los alumnos que enfrentan BAP, desde saber cuáles son, cómo se pueden ubicar y las estrategias metodológicas que permiten atender a la diversidad presente en el aula. Dice Tomlinson (2003, p. 49) que “establecer clases heterogéneas debería procurar la equidad en el trato y la calidad de la enseñanza para todos los alumnos”, pero aún se está muy distante a esta afirmación porque se continúa evaluando y planeando para el grupo en general.

Aún en las clases multigrado donde las diferencias son ampliamente significativas por las edades de los alumnos, la competencia curricular y los estilos y ritmos de aprendizaje, la intervención docente se da para “el alumno típico” y se segmenta por el grado escolar que cursa “...comienza dictando a los alumnos de cuarto y les solicita a los niños de tercero que vayan sacando su cuaderno de matemáticas en silencio, mientras realiza el dictado a los de cuarto los alumnos de tercero esperan...” (Obg3-4)

El relato anterior es solo una muestra de cómo el sistema educativo reta al docente que en el día a día se enfrenta con una realidad para la cual no se le preparó, en el informe realizado

por Leyva, Santamaría y Serrato (2018) para el INEE refiere que entre las múltiples razones por las que no se ha llegado a tener los resultados deseados en educación es entre otras por la formación inicial de los docentes. En el mismo informe se menciona que los centros formadores de docentes no han preparado a los maestros para trabajar en aulas con alumnos de diferentes grados. Además no cuentan con herramientas o estrategias metodológicas que les permitan atender la diversidad que representa el trabajo en zonas de alta marginación y no existe una oferta de formación continua que les ayude a solventar estas carencias, ya que no se dispone de tiempo ni de recursos para acceder a cursos o talleres orientados a reforzar sus competencias profesionales.

Esta afirmación coincide con lo expuesto por las docentes con quien se ha venido trabajando. *“Nos falta apoyo en saber lo que hay que hacer, nos falta esta información, materiales ... la supervisión nos pide en nombre de los niños que andan mal, pero es más como dato estadístico porque que nos den un paquete de actividades para trabajarlos con ellos no, hay ando uno buscando.” (EMg5)*

Lo anterior se ve reflejado en la intervención que las docentes realizan en el aula, ya que a pesar del arduo trabajo de evaluación que se realiza al inicio del ciclo los resultados sólo son empleados para la planeación de actividades donde se contempla la generalidad de los alumnos y las adecuaciones o ajustes metodológicos se van dando durante la marcha sin previa planeación.

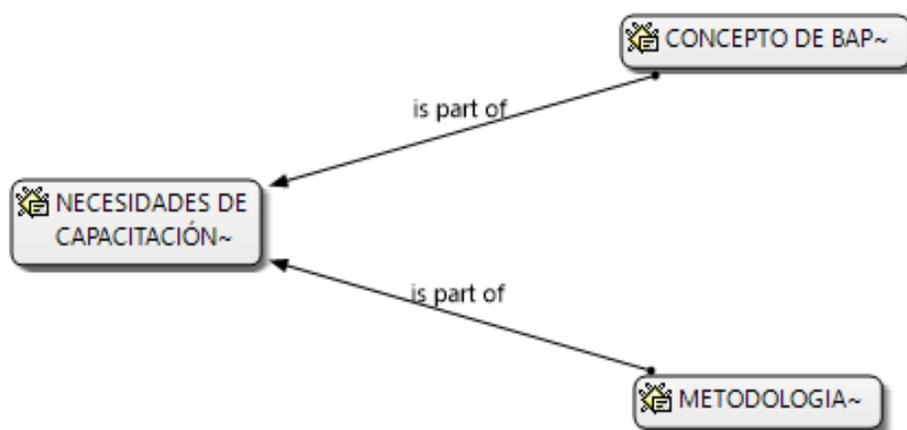


Figura 4. Necesidades de las docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusión

El análisis de la categoría de evaluación permitió identificar que todas las maestras consideran que la evaluación es el punto de partida y el medio que permite reorientar su

intervención en el grupo, pero también como una manera de respaldar su trabajo. La mayoría considera que las estrategias de evaluación les permite reorientar su trabajo, en la práctica predomina la evaluación que realiza el docente, es decir la heteroevaluación y se le da mayor utilidad e importancia a la evaluación que se realiza al inicio del ciclo escolar (diagnóstica) y a las que se dan durante el proceso (formativas), mientras que la evaluación sumativa solo representa un requisito con el que deben de cumplir ante la autoridad inmediata.

La categoría técnicas e instrumentos de evaluación arroja que este es uno de los aspectos más complejos, porque les implica que al momento de planear se contemplen las técnicas y los instrumentos de evaluación que van utilizar para poder evidenciar el logro de los aprendizajes en sus alumnos y una vez teniéndolos ser sistemáticas en la aplicación y en el seguimiento, situación que en la práctica no sucede porque utilizan una gran variedad de instrumentos sin seleccionar la pertinencia al aplicarlos por lo que se pierde el sentido de la evaluación.

Con la categoría de planeación docente se pudo observar que los resultados de la evaluación diagnóstica permite al colectivo implementara actividades permanentes para atender las necesidades que aquejaban a la generalidad, la evaluación que se realiza de manera permanente ha llevado a las docentes a planear para el grupo promedio, ya que no se prevé la realización de ajustes pertinentes para atender las necesidades reales de algunos estudiantes, ni se contemplan estrategias de evaluación que permitan valorar el nivel de logro de los aprendizajes esperados provocando que algunos de ellos no encuentren motivación ni la disposición suficiente para el aprendizaje formal.

En análisis de la última categoría “necesidades de capacitación” llevo a concluir que falta capacitación y acompañamiento para que se logre articular los resultados de las evaluaciones con la planeación de secuencias didácticas donde se contemple la competencia curricular y los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos. Se llega a esta reflexión porque con la recogida de información se detecta que al inicio se realiza un arduo trabajo de evaluación, pero los resultados sólo son empleados para la planeación de actividades donde se contempla la generalidad de los alumnos y las adecuaciones o ajustes metodológicos que se van dando durante la marcha sin previa planeación.

El análisis realizado refleja que las docentes están conscientes de la importancia de la evaluación, sin embargo, se tienen dificultad en la selección y aplicación los instrumentos que permitan sistematizar el trabajo que se realiza para identificar y atender a la diversidad en el aula multigrado, debido a que existe desinformación y existe necesidad de capacitación y

acompañamiento sobre todo en la identificación y atención de las barreras para el aprendizaje y la participación. El trabajo realizado permite observar el esfuerzo que las docentes de la escuela multigrado realizan por las docentes para atender a todos sus alumnos, sin embargo, la desinformación y las actividades que realizan puede al largo plazo ser causa de exclusión o marginación.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P., de Haro, R., & Guirao, J. M. (2015). *La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 18(1), 103-122.
- Booth, T. & Ainscow, M., (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Carreres, A. L., Lledó, G. L., Roig-Vila, R., Macià, C. G., Juan, M. V., Vera, G. A., ... & López, F. J. F. (2016). *Investigación e innovación en evaluación por competencias en formación Educación Especial*. In Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación (pp. 1643-1654). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Delgado, R. C. (2018). *Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad: desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado* (Doctoral dissertation, Universidad de Sevilla).
- Echeita, G. & Duk, C., (2008). *Inclusión educativa*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6 (2), pp. 1-8
- Jiménez, M. (2016). *Escala ACOGE: valorar las condiciones de inclusión en las aulas*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. España.
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Martín Cárdbaba, M. Á., & Brändle Señán, G. (2013). *Buscando la inclusión de las minorías en un contexto multicultural: una revisión teórica del prejuicio y de las estrategias para reducirlo*. Papers. Revista de Sociología. vol 98, nº 12013.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. México: SEP.
- SEP, (2011). Plan de estudio 2011. México: Autor
- SEP, (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: Autor.
- SEP, (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México: Autor.
- SEP, (2017). Modelo educativo, para la educación obligatoria. México: Autor
- Stake, R.E. (1999). Investigación co estudio de caso. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tomlinson, C.A., (2003). *El aula diversificada*. México: SEP/Octaedro.

Tomlinson, C.A., (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula – 1ª. Ed.* Buenos Aires: Paidós.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos.* Consultado el 26 de agosto 2019 en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.* Consultado el 26 de agosto 2019 en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

MINERBA REYES MARIN

minereyes1108@gmail.com

Línea temática: Atención a la diversidad de grupos vulnerables

Tipo de contribución: Reporte final de investigación

Resumen

El presente artículo trata sobre la inclusión en la escuela primaria, hoy en día existen todavía alumnos excluidos en las aulas escolares, lo que se requiere es, que los docentes implementen diversos tipos de estrategias y ponerlas en práctica, así como utilizar los recursos necesarios que sean de interés, para sus alumnos. La equidad y la igualdad, deben ser valores primordiales en todas las escuelas, ya que es el lugar, donde se tienen diferentes tipos de alumnos y donde se debe de promover estos valores. El docente tiene una gran responsabilidad, ya que es quien debe de tomar en cuenta las características de cada uno de sus alumnos y brindarles el apoyo que ellos requieren, para lograr un buen aprendizaje y sobre todo que los alumnos se sientan capaces de realizar sus actividades en el salón de clase.

Palabras clave: Inclusión, escuela, exclusión, alumnos, docente, aprendizaje, equidad, igualdad.

Abstract

This article is about inclusion in primary school, today there are still excluded students in school classrooms, what is required is that teachers implement various types of strategies and implement them, as well as use the necessary resources that be of interest to your students. Equity and equality must be primary values in all schools, since it is the place, where there are different types of students and where these values should be promoted. The teacher has a great responsibility, since he is the one who must take into account the characteristics of each of his students and provide them with the support they need, to achieve a good learning and, above all, that the students feel capable of carrying out their activities in the classroom.

Key words: Inclusion, school, exclusion, students, teacher, learning, equity, equality.

Introducción

En mi práctica docente algo que ha sido detonador, es la convivencia con aquellos alumnos que no se integran al grupo, que tienen algún tipo de problema y que muchas de las veces, son alumnos que los rechazamos o los hacemos a un lado, para enfocarnos a los alumnos participativos, a los que trabajan más, los que tienen buen promedio, etc. y dejamos de lado, los que verdaderamente requieren el apoyo y la atención necesaria.

Estos alumnos son los que realmente necesitan de una ayuda pedagógica por parte del docente, que les permita involucrarse en las actividades cotidianas y propiciar, dentro del aula, una comunidad de aprendizaje, donde todos puedan participar y aprender, cada uno a su ritmo.

Sin embargo, existen alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial, discapacidad física, deficiencia en el lenguaje y/o barreras para el aprendizaje, con limitaciones tanto de lectura como de escritura, problemas de conducta y alumnos con extra- edad, en todas estas situaciones, es necesario apoyarlos, pero en ocasiones algunos maestros no hacen el esfuerzo para incluirlos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es por ello necesario realizar adecuaciones curriculares que les permitan incluir a todos los alumnos en todas las actividades que lleven a cabo los maestros, igual que el resto del grupo, con actividades novedosas y de interés para todos.

El tema de inclusión ha sido estudiado bajo diversas perspectivas, dentro de las más importantes podemos mencionar las siguientes:

El índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Tony Bruth 2000), en la equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. (Blanco 2006), en la inclusión como problema educativo (Feijoo 2014), en las políticas de inclusión (Goyeneche, Guadalupe 2010), en la inclusión y exclusión (Sarrionandia 2004), en estados y desafíos de la inclusión en las regiones Andinas (Claro 2010), en experiencias de inclusión (Nieto Cano 2010) y en el índice de inclusión, como herramienta para la mejora escolar (Cansino 2010).

De acuerdo a la revisión de la literatura sobre el tema de inclusión, se observa la importancia de la participación del maestro en el aula, quien guía el aprendizaje en los alumnos y

el que debe de incluir a todos por igual tomando en cuenta las características de cada uno de ellos para que se dé la participación en las escuelas.

La escuela debe de brindar una educación igualitaria y de calidad para todos. Los alumnos deben de estar involucrados en las actividades y el diálogo para poder lograr una educación inclusiva en el aula.

Metodología

La inclusión según Booth y Ainscow (2002) es un conjunto de procesos, dentro de una comunidad escolar, con valores y creencias compartidos y orientados a mantener, una educación, pública incluyente, ya que es de conocimiento de todos convivir en sociedad.

Hablar de inclusión en la educación según Ainscow (2002), es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Según la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), define a la educación inclusiva como “el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”.

El propósito de la inclusión es ayudar a romper barreras para el aprendizaje y la participación, mediante la revisión, consulta, recopilación de información y diseño de un plan de desarrollo para una escuela inclusiva.

La equidad y la inclusión social en la educación básica es el mayor desafío en América Latina y el Caribe, ya que es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en el logro de los aprendizajes.

Desde la década de los noventa se vienen desarrollando estrategias y programas de discriminación positiva para favorecer el acceso de los alumnos en situaciones de vulnerabilidad, sin embargo, son muchas las personas que, por diferentes causas, se encuentran en situación de desigualdad. Las desigualdades en función del origen socioeconómico, son las más significativas asociadas con la pobreza y vivir en zona rural.

La inclusión sigue siendo un problema educativo frente a la incorporación de niños, niñas y jóvenes que han estado excluidos en los diferentes sistemas educativos. Hoy sigue habiendo dificultades para generar alternativas innovadoras a nivel sistémico y para transformar características de los dispositivos y prácticas escolares.

Según Sarrionandia y Cynthia Duk (2008) mencionan la inclusión en Iberoamérica, surge como consecuencia de los altos índices de educación inclusiva.

Dentro de los desafíos de la inclusión, se pueden mencionar diversos indicadores, donde se han cuestionado a la capacidad real de los sistemas educativos, para poder alcanzar metas y derechos de la inclusión de todos los alumnos, donde se puede observar, la sobre edad, la deserción, las dificultades para lograr, mínimos de competencias de formación, generando la exclusión.

La UNESCO, ha definido la exclusión como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común, que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños (UNESCO 2005, p. 87).

Es importante resaltar que estas definiciones ayudaron a construir el objetivo del presente proyecto, con el fin de: Identificar cómo se presenta la inclusión escolar, en los alumnos de 5° "B" de la escuela primaria Dolores del Río T.M. de la ciudad de Durango.

El método utilizado en la presente investigación es el de R.E. Stake (1999), quien trabajó en la investigación con estudios de casos, en donde presenta una metodología de investigación, que se utiliza para conocer un caso en particular.

El presente estudio se realizó en el grupo de 5° "B", con un total de 32 alumnos, entre los cuales 17 son mujeres y 15 son hombres, sus edades oscilan entre los 10 y 11 años de edad, existen 4 niños con necesidades educativas especiales, 3 niños que les falta madurez y no trabajan.

En este estudio se utilizó la entrevista estructurada y la observación no participante, se realizaron ocho observaciones al grupo y seis entrevistas, donde se permitió el contacto directo con los sujetos a trabajar y obtener la información necesaria, la entrevista se realizó a maestros de grupo, maestro de apoyo y director, donde se obtuvo información muy valiosa.

Dentro del análisis de la investigación se trabajó con el programa de Atlas Ti versión 7.0, donde se analizaron los datos recabados en las observaciones y entrevistas realizadas, se analizaron y se sacaron los códigos, las familias y por último las categorías con las cuales se trabajará.

Resultados

A continuación, se presentan las categorías obtenidas dando una descripción de cada una de ellas

Categoría No. 1 inclusión

Esta categoría se integra por tres subcategorías, que son: la motivación, la atención y la participación.

La inclusión que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad que tiene en su grupo.

La motivación es el motivo o la razón que provoca la realización o la omisión de una acción, es el estímulo o incentivo que mueve a una persona a realizar una actividad.

La atención y la participación son dos aspectos muy importantes en una persona ante un determinado grupo, la atención es una muestra de respeto al sujeto, en cambio la participación es tomar parte de algo, compartir, ideas opiniones etc.

En esta categoría de inclusión, la maestra implementa diferentes actividades en sus alumnos con el fin de que entiendan el tema, como es la realización de diversas actividades en sus alumnos donde integre a la mayoría de ellos en las actividades, a través de la participación del grupo, así como motivándolos a trabajar en la clase, incluir a aquellos alumnos que no quieren trabajar al trabajo diario con actividades motivadoras y de interés para ellos.

Según el autor Sarrionandia (2006) en su revista establece que: “La inclusión educativa es una aspiración de todos los sistemas educativos y no podría ver de otra manera si aspiramos a que la educación, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias, Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar una educación de calidad con igualdad de oportunidades”

Esto es que se brinde una educación de calidad y se brinde a todos los alumnos las mismas oportunidades para aprender y tener esa igualdad entre todos, como lo viene realizando la maestra en su grupo de acuerdo a las observaciones que realice, donde la maestra toma en cuenta a la mayoría de sus alumnos, brinda una educación de calidad con igualdad, ante todo, tomando en cuenta a cada uno.

Para la autora González (2008): “La inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa para un alumnado cada vez más diverso constituye un reto para los centros escolares, cuestiona muchas de sus prácticas habituales y exige un cambio cultural importante en ello”.

La inclusión constituya un reto para todos los centros escolares, donde exista una enseñanza rica, de interés y valiosa para cada alumno. Como se hizo evidente en las entrevistas #5 (EMg5) donde el maestro nos menciona que: *“En mi clase utilizo la motivación y la participación entre cada uno de mis alumnos, para que sea de su interés.”* Aquí el profesor hace mención de la motivación y la participación como ejes centrales en su clase, para tener a su grupo interesado en los temas.

En la entrevista # 1 (EMa1) aplicada a la maestra de apoyo de la escuela menciona que: *“Realizo diferentes actividades para todos los alumnos con diversas discapacidades y sobre todo manejo la inclusión y la solidaridad entre ellos, actividades variadas, donde se trabaje diferentes formas de aprendizaje”.* Aquí es donde la maestra no discrimina a nadie, en su aula observé que cuenta con diferentes tipos de alumnos, donde emplea diversas estrategias y se ayudan mutuamente entre todos en las actividades desarrolladas.

Enseguida presento el gráfico de esta categoría.

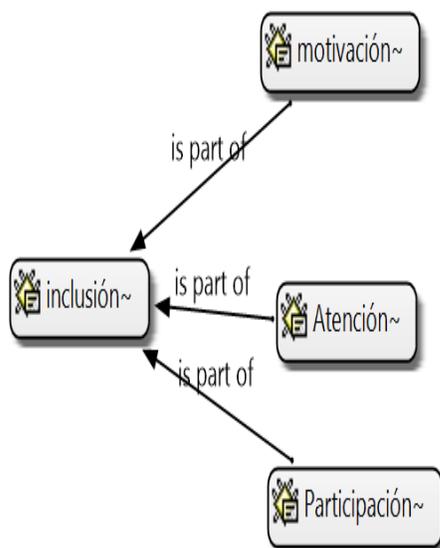


Figura 1. Gráfico

Fuente: Elaboración propia

Categoría No. 2 estilos de aprendizaje

Esta segunda categoría está dividida en tres subcategorías, las cuales comprenden: actividades diversificadas, actividades escolares y conducta.

En esta categoría las actividades diversificadas son muy importantes ya que son la variedad de actividades o tareas que el docente lleva a cabo para trabajar con los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos, que sean motivantes y de interés para ellos.

Como lo menciona E. Martín (2006) “La atención a la diversidad sigue siendo la clave de la calidad de la enseñanza”. Esto es que para dar una calidad en educación debemos los docentes atender la diversidad de alumnos que tenemos en nuestro salón de clases.

En cambio, las actividades escolares son aquellas actividades que lleva a cabo el docente en su aula, como son actividades de las diversas asignaturas, así como proporcionar a los alumnos la oportunidad de divertirse y experimentar hechos o comportamientos tales como pensar, adquirir conocimientos, desarrollar actitudes sociales y conseguir destrezas y habilidades.

La conducta es importante en el salón de clases ya que se tiene que mantener la disciplina para poder trabajar y que la maestra tenga el ambiente favorable para realizar sus actividades cotidianas, también el alumno debe de respetar reglas y por lo tanto tener buena disposición y buena conducta para trabajar.

Como lo menciona Cazau (2006) “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico) etc.

Estos estilos de aprendizaje como bien lo comenta el autor, son las distintas maneras en que un alumno puede aprender, dependiendo de su forma de aprendizaje, ya sea visual, auditivo o kinestésico.

Durante mis observaciones realizadas, me di cuenta que la maestra toma en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos, ya que ella realiza sus actividades dependiendo del ritmo de cada alumno, a los alumnos que terminan rápido los pone a trabajar en otras actividades de su interés, mientras terminan los demás.

Como se hizo evidente en la entrevista # 4 (EMg4) donde la maestra nos comenta: *“Es muy importante tomar en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, ya que cada uno varía en sus potencialidades cognitivas y estilos intelectuales al aprender”*

La maestra hace mención de los diversos estilos de aprendizaje en sus alumnos y cómo ella los toma en cuenta para realizar sus actividades escolares tomando en cuenta sus estilos intelectuales y sus potencialidades cognitivas.

En la entrevista #6 (EMg6) La maestra nos comenta sobre estilos de aprendizaje que: *“Los estilos de aprendizaje me dan la pauta para conocer su nivel de conceptualización y necesidades educativas”*

La maestra nos hace mención de la importancia de los diferentes estilos de aprendizaje en sus alumnos, de conocer su nivel de conceptualización y sus necesidades educativas que tiene el alumno para poder aprender, así como tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de cada uno, como lo mencionó la maestra en una observación, los alumnos que terminan más rápido, les pone actividades extras y el autor comenta que los alumnos perciben interacciones diferentes y responden a ambientes de aprendizaje benéficos para ellos.

A continuación, se muestra el gráfico de esta categoría.

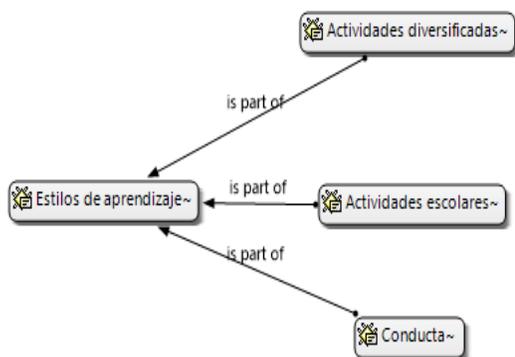


Figura 2. Gráfico

Fuente: Elaboración propia

Categoría No. 3 estrategias

Está integrada por tres subcategorías la primera se denomina estrategias motivadoras, donde la maestra, trabaja con diferentes actividades de interés y motivantes para el alumno.

Como lo mencionan los autores Monereo y Castelló (1994) " Usar una estrategia supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada." Esto es, utilizar las estrategias en nuestras aulas para transmitir conocimiento en la realización de una tarea escolar. La otra subcategoría es actividades cocurriculares, que son aquellas actividades que refuerzan el conocimiento aprendido, actividades que tratan de captar la atención de los estudiantes para aprovechar sus diferentes aptitudes y así canalizar las inteligencias múltiples.

La tercera subcategoría son los conocimientos previos, empleadas por la maestra con sus alumnos al inicio de la clase.

Esta categoría se refiere a las estrategias implementadas por la maestra en el salón de clases con sus alumnos, con el fin de que los niños salgan adelante.

Según el autor Prieto (2010) en cuanto a las estrategias de su revista publicada nos menciona que: "las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes, con base en una secuencia didáctica que incluya inicio, desarrollo y cierre".

De acuerdo a las observaciones realizadas, observé, que estas estrategias son los instrumentos que el docente emplea en su secuencia didáctica, son las actividades, técnicas y medios que le sirven para planificar de acuerdo con las necesidades que el alumno requiere, tanto en la realización de diferentes adecuaciones que debe hacer el docente en su planeación, así como en buscar estrategias que sean de interés y amenas para los alumnos y también en conocimientos previos, para adentrar al alumno al tema y saber qué tanto sabe.

Como se hizo evidente en la entrevista # 2 (EMg2) donde la maestra nos dice que: "*Dentro de mi planeación, trato de meter diversas actividades, para reforzar temas interesantes que quiero que se les queden a mis alumnos y que sean actividades amenas e interesantes para ellos*".

En esta entrevista la maestra hace mención del uso de adecuaciones en sus alumnos, como apoyo a temas relevantes y de interés.

En cuanto a la entrevista # 5 (EMg5) el profesor nos dice que: "*En mi trabajo diario, tomo en cuenta diferentes estrategias para mis alumnos, como son trabajar en binas, en equipos, adentro del salón, en el patio y utilizando material concreto o de rehúso*".

El profesor entrevistado hace mención del uso de estrategias, nos comparte como trabaja con sus alumnos, utilizando diversas estrategias, para que su trabajo no sea aburrido y sea atractivo ya sea dentro o fuera del aula, pero, sobre todo, que tengan un aprendizaje.

Referente a la entrevista #3 (EMg3) la maestra dice que: *“Al iniciar mi clase siempre realizo preguntas referentes al tema que voy a trabajar, para saber qué tanto conocimiento posee los alumnos de él y saber de dónde partir”.*

En esta entrevista la maestra nos comenta, que utiliza los conocimientos previos en su clase diaria, ya que cuestiona a sus alumnos antes de iniciar el tema, para saber de dónde va a iniciar. Enseguida se muestra el gráfico de esta categoría.

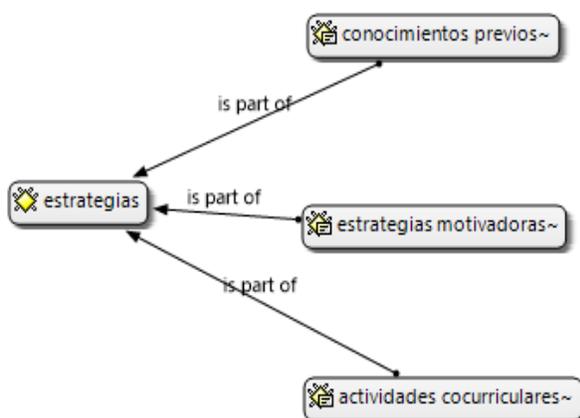


Figura 3. Gráfico

Fuente: Elaboración propia

Categoría No. 4 recursos

Esta categoría está integrada por cuatro subcategorías que son: Organización, material didáctico, asistencia y participación de los padres.

La subcategoría de organización es la forma de tener ordenado el espacio donde el docente va a trabajar, la organización es un factor esencial a la hora de poner en práctica los métodos pedagógicos.

El material didáctico son los medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje al docente.

La asistencia, por su parte es el control y registro de que el alumno está en clase y tiene un seguimiento de los conocimientos aprendidos diariamente. La participación de padres, es de suma importancia porque es un apoyo que el maestro tiene para que juntos maestro, padre de familia y alumno, establezcan una estrecha relación y participen en la enseñanza de sus hijos y así obtener mejores resultados en la escuela.

Como lo menciona Cacheiro (2011) en su revista de medios y educación “Los recursos TIC, contribuyen a los procesos didácticos de información, colaboración y aprendizaje en el campo de formación de los profesionales de la educación, los recursos permiten la búsqueda y presentación de información relevante”.

Aquí el autor da a conocer la importancia de los recursos en los docentes, como una información, un apoyo adicional a su práctica docente.

Según Blázquez y Lucero (2002) nos dicen que los medios didácticos son; “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo, para aproximar o facilitar los contenidos o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación”.

Estos autores nos mencionan, que el docente debe de tomar en cuenta los recursos en su clase, para facilitar, desarrollar y apoyar su trabajo y enriquecer la evaluación.

En las observaciones realizadas me di cuenta de los diferentes recursos que la maestra utiliza en su clase, como son los recursos gráficos, metodológicos, material concreto y uso de las TIC.

Como se menciona en la entrevista # 1 (EMe1) la maestra comenta: *“Con mis alumnos en mi clase de educación especial trabajo con diversos apoyos según su problema de aprendizaje que presente y son un apoyo muy importante ya que aquí el alumno interactúa con el diferente material que existe y se obtiene un conocimiento”*.

La maestra en su grupo cuenta con bastante material concreto como son: fichas de colores, ajedrez, tableros, loterías, computadora, proyector, vasos, tapas, palos, etc. material que utiliza en cada uno de sus alumnos.

La entrevista # 4 (EMg4) nos menciona: *“En mi planeación trato de incluir los recursos que voy a utilizar en mis actividades y tenerlos a la mano para trabajar mis alumnos y se haga amena la clase y significativa”*.

Aquí la maestra si utiliza los diversos recursos para obtener un conocimiento en sus alumnos y buen rendimiento escolar.

A continuación, se muestra el gráfico de la categoría.

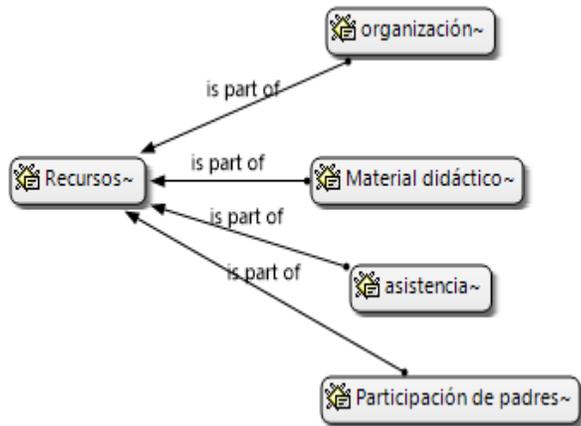


Figura 4. Gráfico

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En la primera categoría se observó que la maestra tiene que incluir a todos los alumnos en general a la clase, no descuidando ninguno de ellos y apoyarlos, hay que brindar una educación de calidad, de inclusión y solidaridad con los demás.

En la segunda categoría, se menciona que los estilos de aprendizaje, son las diferentes maneras de aprender de los alumnos, es como aprenden los alumnos, de acuerdo a sus características para aprender, es por ello que la maestra, debe de tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos, a través de actividades diversificadas para poder transmitir sus conocimientos a todos sus alumnos.

Las estrategias son la tercera categoría y son apoyos que el docente utiliza para lograr un objetivo, utilizando los conocimientos previos, las estrategias motivadoras y las actividades curriculares que le ayuden en su tarea escolar, como lo menciona el autor, son instrumentos de los que se vale el maestro para llevar a cabo su secuencia didáctica.

La última categoría, son los recursos, que, son apoyos que el maestro utiliza en su clase, donde incluya los instrumentos que utilizará en su planeación, así como las estrategias

metodológicas y el uso de las TIC. se aprovecha este recurso en cualquier asignatura a impartir y es para que el alumno aprenda y se sienta motivado y feliz al realizar las actividades que se le den a conocer.

Referencias bibliográficas

- Blanco R. (2006) *La equidad y la inclusión social*. Revista Iberoamericana
- Blazquez y Lucero (2002) *La igualdad de género como objetivo de desarrollo sostenible*. Madrid
- Bruth Tony (2000) *El índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*
- Cansino (2010) *Índice de inclusión, como herramienta para la mejora escolar*
- Cacheiro González Luz (2011) *Educación y tecnología: estrategias didácticas*. Revista de Medios y Educación 39-69-81
- Cazau Pablo (2006) *Estilos de aprendizaje*. Edición del autor 184p.
- Claro (2010) *Estados y desafíos de la inclusión en las Regiones Andinas*. Colombia
- E. Martín (2006) *La diversidad en la enseñanza*. Bogotá, Colombia
- Echeita Sarrionandia (2006) *La inclusión y exclusión*. Editorial agapea.com 1968.
- Feijoó (2014) *La inclusión como problema educativo*. Amed. España.
- González Teresa (2008) *Los estudios sociales*. Santiago de Chile, 1998.
- Goyeneche, Guadalupe (2010) *Políticas de Inclusión*. La Plata ,2010.
- Monereo Carlos & Castello Monserrat (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Alianza, 1999.
- Nieto Cano (2010) *Experiencias de Inclusión*. Editorial. M. libros 2010
- Prieto Julio H (2010) *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. Editorial Pearson 2010.

EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES PRIVADOS DE SU LIBERTAD DE LA GENERACIÓN 2018-2020

Oscar Luis Ochoa Martínez

*Colegio de Estudios Científicos y
Tecnológicos del Estado de Durango.*

Email: chokar128@hotmail.com

Belia Cháidez Nevárez

Universidad Pedagógica de Durango

Email: beliachaidez05@hotmail.com

Línea temática: Atención a la diversidad y grupos vulnerables.

Tipo de contribución: Mixta

Resumen.

Este trabajo de investigación comprende la segunda parte de un estudio de carácter conciliatorio que se tiene contemplado realizar en un periodo de tres años, con el objetivo de documentar y tratar de incidir en la transformación relacionada con el mejoramiento de la gestión escolar y pedagógica, específicamente, en el índice del abandono escolar y la adaptación al estudio de los estudiantes privados de su libertad que iniciaron su curso de bachillerato a inicio del ciclo escolar del año 2018 en el EMSaD No. 42, plantel que imparte este servicio educativo al interior del Centro de Reclusión Social No. 1, ubicado en la ciudad de Durango, México. Los resultados obtenidos arrojaron lo siguiente: a) el abandono escolar al término del primer semestre fue del 56%, equivalente a 54 estudiantes de los 96 ingresados; se obtuvo información que explica las razones de la deserción escolar y; b) respecto al proceso de adaptación al estudio de los 42 estudiantes cuya mayoría tiene más de 6 años sin tener ningún acercamiento a un programa de estudios, se aplicó la prueba de correlación de la puntuación de las variables promedio de calificación de secundaria (PROMSEC) y promedio de la calificación correspondiente al final del primer parcial (PROM1PAR), el resultado mostró la existencia de correlación entre ambas variables, lo que indica que los alumnos se van adaptando al proceso de estudio.

Palabras clave: Gestión escolar, abandono escolar, reclusión social

Abstract.

This research work includes the second part of a conciliatory study that is planned to be carried out in a period of three years, with the objective of documenting and trying to influence the transformation related to the improvement of school and pedagogical management, specifically, in the index of school drop-out and adaptation to the study of students deprived of their liberty who started their high school course at the beginning of the 2018 school year at EMSaD No. 42, school that teaches this educational service within the Center of Social Reclusion No. 1, located in the city of Durango, México. The results obtained showed the following: a) school drop-out at the end of the first semester was 56%, equivalent to 54 students of the 96 admitted; information was obtained explaining the reasons for dropping out of school and; b) with respect to the process of adaptation to the study of the 42 students whose majority is over 6 years old without having any approach to a study program, the correlation test of the score of the variables of secondary secondary qualification (PROMSEC) was applied and average of the corresponding grade at the end of the first part (PROM1PAR), the result showed the existence of a correlation between both variables, which indicates that students are adapting to the study process.

Keywords: School management, school dropout, social seclusion

INTRODUCCIÓN.

Este estudio corresponde a la segunda parcialidad de la investigación que se realizó a inicio del ciclo escolar de agosto del año 2018, para abordar esta segunda etapa, se describe la evolución del grupo en el transcurso del primer semestre que finalizó en el mes de enero 2019, con el propósito de obtener información relacionada con el abandono escolar y la posible adaptación al estudio que pudieran tener los estudiantes de bachillerato en este centro de readaptación, luego de que la mayoría de ellos tienen más de 6 años sin tener contacto con ningún curso o programa de estudios; respecto al abandono escolar, este es un indicador que preocupa a los agentes educativos del sistema educativo en general y, del sistema y subsistemas de Educación Media Superior en particular, para tal efecto; se tiene como base los resultados encontrados en el estudio de evaluación diagnóstica que se realizó a inicios del ciclo escolar del año 2018, observando los siguientes resultados:

- a) Los resultados sociodemográficos obtenidos, indicaron que la edad de los 45 participantes que participaron en el proceso de diagnóstico, oscilaron entre los 29 años de edad, que el 89% son hombres y que el 50% tiene más de 6 años sin acercamiento a un programa de estudio.
- b) Respecto a los resultados del nivel de dominio académico, se encontró que prácticamente en las tres habilidades los aspirantes a nuevo ingreso se encuentran en el 2º nivel o “elemental”, con una media de 50 aciertos de los 96 que integran el examen de Pretest.
- c) El estudio correlacional indicó que no existe asociación entre la puntuación de aciertos obtenidas en el examen diagnóstico de pretest y la puntuación promedio de la calificación obtenida en secundaria.
- d) La cantidad de estudiantes inscritos al primer semestre de la generación agosto 2018-2010, ascendió a 96 alumnos, distribuidos en los grupos “A” y “B”.

Con base en estos antecedentes, la segunda parcialidad del estudio tuvo como enfoque central realizar una descripción y análisis de la evolución que ha sufrido esta generación en el curso del primer semestre; entre estos aspectos resalta el índice de abandono escolar y su adaptación al estudio; el primero, indicador que preocupan a los diversos agentes educativos y sobre el que hay dar cuenta a la sociedad; el segundo, para saber si los estudiantes se adaptan al proceso educativo que enfrentan.

Objetivo.

Analizar la evolución de los estudiantes privados de su libertad de la generación 2018-2020.

Justificación.

Esta parcialidad del trabajo de investigación se llevó a cabo para conocer la evolución de la generación de estudiantes inscritos en el ciclo escolar del año 2018, específicamente, en el indicador de abandono escolar registrado en el curso del primer semestre y su adaptación al estudio de bachillerato

Los resultados del estudio se consideran importantes porque: a) el primero aporta información que explica el alto índice de abandono escolar que se registra en el contexto de este Centro de Readaptación, información que puede ser utilizada para emprender acciones que

incidan de manera positiva en este indicador y; b) el segundo aporta información para saber si los estudiantes se adaptan al proceso de estudio, con el propósito de implementar adecuaciones pedagógicas para las características de esta población.

Características del abandono escolar.

Uno de los problemas de amplio rango que enfrenta nuestro país, en el área de educación es el abandono de los estudios por parte de los jóvenes en forma temporal o definitiva, específicamente los de Educación Media Superior.

La deserción escolar tiene un efecto negativo de alto impacto en este nivel educativo, afecta directamente al estudiante y tiene consecuencias sociales de impacto, y con una población con más de 36 millones de estudiantes que oscilan entre 12 y 29 años de edad, la reducción de la deserción se convierte en un verdadero reto.

De manera general, en la actualidad los estudiantes cuentan con mejores opciones que las generaciones anteriores, entre ellas se puede citar que el nivel de escolaridad de los padres de familia es superior, que están más familiarizados y cuentan con nuevas y mejores tecnologías, razón por la cual tienen acceso a más información.

Por otra parte también los estudiantes enfrentan problemas asociados con la complejidad del mundo moderno, y otros relacionados con la desigualdad socioeconómica que caracteriza al país, donde las estructuras de oportunidades para los jóvenes son muy diversas, y tienden a producir una mayor marginación y violencia donde el contexto de estudio puede llegar a ser un factor fundamental en la continuidad de sus estudios.

El abandono escolar en la EMS.

Como una medida para enfrentar el fenómeno del abandono escolar e incrementar la eficiencia terminal, en el marco del Programa Sectorial de Educación 2007- 2012, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) promovió el Programa “Síguele, caminemos juntos”, a través del cual se implementaron estrategias y acciones para realizar un acompañamiento integral para Jóvenes de la Educación Media Superior (EMS), programa en el que a la fecha ha participado el subsistema de educación del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado, entre ellos el de Durango (CECYTED)

El programa en mención surgió de los lineamientos establecidos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), como una estrategia para tratar de mejorar el rendimiento escolar, disminuir los índices de deserción y reprobación e incrementar la tasa de eficiencia terminal.

Para la implementación del programa se consideraron las siguientes dimensiones (SEP-SEMS, 2011):

El Programa articula seis dimensiones: Sistema de Alerta Temprana (Generador de información para acciones de intervención), el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (que atiende el aspecto académico), el Programa de Orientación Vocacional (que se enfoca al área vocacional), Construye T (que se orienta al ámbito psicosocial y afectivo), el Programa de Becas (que es la dimensión socioeconómica) y el Programa de Fomento a la Lectura.

A través de un lapso de tiempo aproximado de ocho años, en CECYTED se ha aplicado la normatividad expuesta en estas seis dimensiones y a la fecha se tiene el dato que este subsistema registra un índice de abandono escolar del 10%, 2.9% por debajo de la media nacional actual y 3.1% respecto al valor registrado en el año 2017, en relación a este indicador Cuellar (2017) expresa lo siguiente:

En México el abandono escolar en nivel de educación media superior ha representado uno de los problemas que lo ha marcado históricamente. Tomando como punto de referencia el ciclo escolar 1990-1991 la tasa de abandono pasó de 18.8% a 13.1% en el ciclo escolar 2013-2014, lo que significa que durante dos décadas el problema del abandono sólo disminuyó en 5.7%. En la actualidad, anualmente el abandono representa salida temprana de más de 3,200 jóvenes al día, calculando por los 200 días del ciclo escolar, siendo ésta una de las mayores tasas de abandono en América Latina y en los países que conforman la OCDE.

Adaptación a un programa de estudios.

Por lo general, la estancia en un **centro de rehabilitación** genera un fuerte impacto emocional por lo que es importante que las personas privadas de su libertad realicen actividades que contribuyan a su **reinserción social**, entre ellos el curso de los diferentes niveles educativos

En la actualidad y en estas condiciones, es posible realizar y continuar los estudios de primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado, niveles educativos que se ofertan dentro del CE.RE.SO. No. 1; los estudios de bachillerato se ofertan por medio del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango (CECyTED), por medio de su filial, la Escuela de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD No. 42).

El propósito fundamental es mejorar el nivel formativo y cultural de las personas privadas de su libertad y el curso del estudio ayuda a los reclusos a mantenerse ocupados y enfrentar el estrés mientras cumplen su condena, además con la posibilidad de abrir más puertas en el mercado laboral una vez que obtienen su libertad.

Uno de los aspectos cruciales en el emprendimiento de los estudios de bachillerato en este contexto, es la adaptación psicológica y la adaptación académica de los estudiantes, para determinar esta última, Lupano y Castro (2014) realizaron estudios relacionados con el promedio de rendimiento académico, describiendo lo siguiente:

Medidas de adaptación. *Adaptación académica.* Se evaluó el grado de ajuste a la vida universitaria mediante cuatro ítems. En el primer ítem se les consultaba, a los estudiantes, sobre su rendimiento promedio en los estudios (malo a excelente) en una escala de formato Likert de cinco opciones de respuesta. (p.322)

Diseño del método

El trabajo de investigación es de tipo conciliatorio, enfoque metodológico que utiliza la integración de métodos cualitativos y cuantitativos, para este caso en particular, se utilizó la estrategia de complementación, a decir de Bericat (1998), “Existe complementación cuando, en el marco de un mismo estudio, se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa”. (p. 37)

Selección de la muestra

La muestra de estudio corresponde al marco poblacional integrado por 96 aspirantes que quedaron debidamente inscritos a primer semestre a inicio del ciclo escolar de agosto 2018-2019 en el EMSaD No. 42, debido a esta forma de selección, la muestra es de tipo no probabilístico. “En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionados con las características de la investigación (...)”. (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2010: 176)

Continuidad en los estudios de 1er semestre.

En este apartado se expone un informe de la permanencia de los estudiantes de nuevo ingreso al final del primer semestre; este incluye la distribución de los 96 alumnos en los grupos “A” y “B” distinguidos por su género y, la proporción de abandono escolar; la base de datos para obtener esta información se encuentra en el apéndice número 1.

Aplicación de un cuestionario

Se aplicó un cuestionario a 74 estudiantes debidamente inscritos a primer semestre, este se encuentra en la sección de apéndices y está integrado por cuatro reactivos preparados para respuesta libre (ver apéndice 2); el propósito fue tener información sobre el sentir y pensar de los alumnos para el curso de sus estudios de bachillerato.

Prueba de correlación

La prueba de correlación entre las puntuaciones promedio de secundaria (PROMSEC) y la nota promedio del primer parcial (PROM1PAR), se realizó por medio del coeficiente producto-momento r de Pearson; Moreira (2002) afirma que esta prueba “(...) es una medida del grado en que los mismos sujetos ocupan una posición relativa respecto a dos variables”. (p. 127)

Herramientas para el análisis de la información.

La preparación de datos y las pruebas correspondientes al estudio se realizaron con el uso del programa de cálculo Excel y el programa estadístico SPSS en su versión 22.

Resultado de la continuidad en los estudios

El resultado de la continuidad de los estudiantes al término del primer semestre que finalizó el mes de enero del año 2018, tiene base en la siguiente información:

- a) El número de alumnos que ingresó a primer semestre a inicio del ciclo escolar del año 2018, ascendió a la cantidad de 96; 49 estudiantes se inscribieron al grupo de 1 "A" (5 mujeres y 44 hombres) y, 47 estudiantes se inscribieron al grupo de 1 "B" (15 mujeres y 32 hombres)
- b) Del total de estudiantes de nuevo ingreso, solo terminaron 42 alumnos (5 mujeres y 37 hombres).
- c) Del total de ingresados, abandonaron sus estudios 54 alumnos (14 mujeres y 30 hombres); 26 lo hicieron porque quedaron en libertad y 27 en su mayoría lo hicieron por desinterés y/o cuestiones económicas; cabe mencionar que un estudiante fue objeto de traslado a otro centro penitenciario.

Esta información también se puede apreciar en el cuadro número 1.

Alumnos de nuevo ingreso		
96 estudiantes (100%)		
20 M - 72 H		
Grupo "A"	Proporción de abandono escolar	Grupo "B"
49 estudiantes (51%)	0.562	47 estudiantes (49%)
5 M - 44H		15 M - 32H
Alumnos que terminaron el primer semestre		
42 estudiantes (44%)		
5 M - 37 H		
Alumnos que abandonaron el primer semestre		
54 estudiantes (56%)		
14 M - 30 H		

Cuadro 1. Proporción de abandono escolar.

Resultados de la aplicación del cuestionario.

El resultado del cuestionario que se aplicó a 74 estudiantes que iniciaron sus estudios en el ciclo escolar del año 2018, se describe en el cuadro número 2.

Respuestas de los estudiantes al cuestionario

Preg 1	¿Por qué iniciaste tus estudios de bachillerato?
	<ul style="list-style-type: none"> a. 46 contestaron que su propósito es la superación personal b. 22 contestaron que su propósito es obtener el beneficio para su liberación c. 6 contestaron su intención de prepararse para tener mejores oportunidades de trabajo
Preg 2	¿Cómo te sientes al estar realizando tus estudios?
	<ul style="list-style-type: none"> a. 62 contestaron sentirse contentos y motivados b. 12 contestaron que les servía como terapia y distracción
Preg 3	¿Qué dificultades encuentras para realizar tus estudios?
	<ul style="list-style-type: none"> a. 40 manifestaron no tener ninguna dificultad para realizar sus estudios b. 12 manifestaron como dificultad el factor económico c. 8 manifestaron la dificultad de reiniciar sus estudios después de un tiempo prolongado d. 14 manifestaron algunas otras situaciones
Preg 4	¿Por qué motivos abandonarías tus estudios?
	<ul style="list-style-type: none"> a. 49 manifestaron que dejarían sus estudios por alcanzar su libertad b. 12 manifestaron la posibilidad de abandonar sus estudios debido al factor económico c. 4 manifestaron que dejarían sus estudios por motivos de salud d. 3 manifestaron que podrían abandonar sus estudios por falta de interés e. 3 manifestaron que podrían abandonar sus estudios por no obtener el beneficio f. 3 manifestaron que podrían abandonar sus estudios debido a problemas familiares

Cuadro 2. Respuestas al cuestionario.

Resultado de las pruebas de correlación.

En la tabla número 2, se encuentra el resultado de las pruebas de correlación de las puntuaciones PROMSEC Y PROM1PAR; el valor del estadístico r de Pearson indicó la existencia de correlación entre ambas variables.

Tabla 2. Resultado de la prueba de correlación.

		PROMSEC	PROM1PAR
PROMSEC	Correlación de Pearson	1	.332*
	Sig. (bilateral)		.034
	N	41	41
PROM1PAR	Correlación de Pearson	.332*	1
	Sig. (bilateral)	.034	
	N	41	41

Conclusiones

La proporción de estudiantes durante el primer semestre de la generación objeto de estudio resultó alto, con un valor del 0.562 del total del marco poblacional, este indicador refleja que 54 alumnos abandonaron sus estudios observando que 26 de ellos aún se encuentran internados.

Contrastando este resultado con la información obtenida en el cuestionario, se encontró que estos estudiantes desertaron principalmente por cuestiones de índole económica, falta de interés y problemas con sus familiares.

Respecto a la aplicación de la prueba entre las variables PROMSEC y PROM1PAR, se encontró la existencia de correlación, a diferencia del resultado de la misma prueba que se aplicó en la primera parcialidad de esta investigación; esto significa que después del curso de un semestre, los estudiantes empezaron a adaptarse al proceso educativo.

Las áreas de oportunidad que han surgido de estos estudios, serán objeto de tratamiento en estudios posteriores.

Referencias bibliográficas

- Bericat, E. (1998). *Metodos en Investigación Social*. Barcelona, España: Ariel, S. A.
- Cuellar, D. (s.f.). Abandono escolar en educación media superior. Análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono. *Congreso Nacional de Investigación educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado el 17 de Septiembre de 2019, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0398.pdf>
- Hernandez, R., Fernandez, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Lupano, P. & Castro, A. (2014). Predictores de adaptación psicológica y académica de estudiantes. *Revista Interamerican Journal of Psychology*, 48(3), 328-337. Recuperado el 2019 de Agosto de 22
- Moreira, T. (2002). Estudio correlacional entre las pruebas de bachillerato en la educación media y el rendimiento en educación diversificada. *Revista Educación.*, 26(1), 121-133.
- Porcel, A., Dapozo, G., & López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista electronica de investigación educativa.*, 12(2). Recuperado el 14 de Septiembre de 2019
- SEP-SEMS. (2011). *Siguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*. (S. d. Pública., Ed.) Distrito Federal, México. Recuperado el 14 de Septiembre de 2019, de https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/Lineamientos_Operacion_SIAT.pdf

**LA RESIGNIFICACIÓN, COMO PRÁCTICA TERAPÉUTICA DE LA MAESTRÍA EN TERAPIA FAMILIAR,
EN LA ATENCIÓN DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE ANEXO POR DROGADICCIÓN.**

Dra. Luz María Cejas Leyva

doctoradoluz1@hotmail.com

Dra. Laura Calderón Palencia

laura_pale@hotmail.com

Atención a la diversidad y grupos vulnerables.

Reporte de investigación

Resumen

El taller “Reflexiones en relación a los logros de vida” como una aproximación a las prácticas narrativas (para la resignificación), por parte del grupo de Terapeutas Familiares en formación (en la facultad de trabajo social de la Universidad Juárez del Estado de Durango, ubicada en la ciudad capital del mismo) integrantes de la doceava generación, con la finalidad de brindar un espacio de reflexión y colaboración a adultos y jóvenes en situación de anexo por drogas. Como resultado del diálogo terapéutico subsistido en esta experiencia, los asistentes la calificaron como: bella, exitosa, feliz, agradable, de calidad, honrada, reconfortable, interesante y de aprendizaje. La aplicación del cuento como actividad inicial y final permitió el contar con un parámetro de los cambios o transformaciones vividos durante el taller, en cuanto a las narrativas, las reflexiones y la resignificación de las experiencias por parte de los participantes.

Palabras clave: taller, resignificación, jóvenes en situación de drogas.

Abstract

The workshop “Reflections in relation to life achievements” was designed as an approach to narrative practices (for resignification), by the group of Family Therapists in training (in the social work faculty of the Juarez University of the State of Durango, located in the capital city of the same) members of the twelfth generation, in order to provide a space for reflection and collaboration for adults and young people in an annex situation for drugs. As a result of the

therapeutic dialogue subsisted in this experience, the attendees rated it as: beautiful, successful, happy, pleasant, quality, honest, comforting, interesting and learning. The application of the story as an initial and final activity made it possible to have a parameter of the changes or transformations experienced during the workshop, regarding the narratives, the reflections and the resignification of the experiences by the participants.

Keywords: workshop, resignification, young people in drug situations

Introducción

El construccionismo es una postura teórica y metodológica, con enfoque social, vinculada a la crítica y a la deconstrucción, cuya finalidad es explorar cómo podrían concebirse de otra manera las cosas y los tipos de relaciones que se pueden establecer a partir de nuevas concepciones sobre el mundo y nosotros mismos (Sandoval, 2010, p.33).

Para Gregori Bateson (s/f), citado por Agudelo y Estrada (2012) la perspectiva social construccionista, destaca la importancia de la acción y la práctica discursiva dentro de la terapia familiar (posgrado impartido en la facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en la ciudad capital del estado de Durango), donde la mente, el espíritu y la comunicación se conjugan en la dimensión externa del cuerpo, para construir la realidad externa del sujeto.

El construccionismo social, como fundamento para el ejercicio terapéutico y específicamente en el ámbito de la terapia familiar, invita a los profesionales a asumir posturas dialógicas que permitan re-contar y co-construir historias (Agudelo y Estrada, 2013, p.376).

Con fundamento en lo anterior se diseñó el taller “Reflexiones en relación a los logros de vida” como una aproximación a las prácticas narrativas (para la resignificación), por parte del grupo de Terapeutas Familiares en formación integrantes de la doceava generación, con la finalidad de brindar un espacio de reflexión y colaboración a adultos y jóvenes en situación de anexo por drogas.

Las actividades propuestas en este taller, conllevan la aplicación de la técnica narrativa (como práctica discursiva) con la finalidad de que los participantes tengan la oportunidad de utilizar su particular forma de hablar y comprender sus experiencias y los efectos de estas en sus vidas como lo marcan (Agudelo y Estrada, 2013, p.6). Así pues enseguida se da paso al diseño de taller.

TALLER

Reflexiones en relación a los logros de vida

OBJETIVO: que los participantes reflexionen sobre sus experiencias y reconozcan los logros que estas han traído a su vida, no así con el uso y abuso de las drogas, por medio de actividades de corte narrativo, que les permitan reconstruir estas experiencias y la realidad que las rodea.

PARTICIPANTES: 15 adultos y jóvenes en situación de anexo por consumo de drogas.

LUGAR: instalaciones de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

DURACIÓN: 4 horas

HORARIO: de 9 a.m. a 13 pm

ACTIVIDAD	OBJETIVO	SECUENCIA	RECURSOS	TIEMPO
Bienvenida y presentación	Establecer un clima de confianza entre los participantes y las y el coordinador del taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir su nombre en el Gafete que se le proporcione. • Presentación: El primero se presenta diciendo: <ul style="list-style-type: none"> - Su nombre - Su edad - A lo que se dedica y - Su hobby <p>Los demás, primero se presentan y van diciendo los datos mencionados anteriormente por los participantes que ya se habían presentado antes.</p>	Gafetes y marcadores de colores	30 Min.
El cuento (primera parte)	Promover la resignificación de las experiencias de vida en relación con el consumo de drogas, en los	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir individualmente un cuento. <p>El cuento debe llevar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Desarrollo - Desenlace <p>En el cuento se debe tener claro:</p>	Hojas de máquina y plumas	30 Min.

	asistentes al taller, por medio de la elaboración de cuentos individuales.	<ul style="list-style-type: none"> - Quiénes son los personajes. - Lo que piensan. - Lo que sienten. - Lo que hacen. <p>Poner el nombre del autor del cuento.</p>		
¿Por qué estoy aquí?	Identificar el significado que en cada uno de los asistentes conlleva el asistir a este espacio de reflexión.	<ul style="list-style-type: none"> • Cada uno comente el motivo por el que decidió asistir a este taller. 	-----	15 Min.
Línea de vida	Reflexionen sobre sus experiencias de vida, los logros que ellas generaron, las interacciones que se vivieron y los elementos culturales que mediaron.	<ul style="list-style-type: none"> • Levantarse de su lugar y mover las extremidades para relajarse un poco. • Realizar una línea a lo largo de la hoja de máquina. • Marcar una línea vertical, (en la línea delineada anteriormente) por cada año que tengan. • Marcar los logros alcanzados en su vida, ubicándolos en la línea que indique la edad en que ocurrió, este logro. • Una vez terminado lo anterior, cada uno 	Hojas de máquina Guía de preguntas	60 Min

		<p>comente sus logros más significativos, complementando la información con lo relacionado a los siguientes cuestionamientos.</p> <p>1.- ¿Quién lo ayudó a alcanzar este logro?</p> <p>2.- ¿En algún momento estuvo a punto de echarse para atrás?</p> <p>3.- ¿Qué lo animó a seguir adelante?</p>		
Participación del equipo reflexivo	Compartir reflexiones sobre la información vertida por los participantes del taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Cada uno de los integrantes del equipo reflexivo comenta sus deliberaciones al interior del equipo. 	Reflexiones escritas por cada uno de los integrantes del equipo reflexivo	30 Min.
El cuento (segunda parte)	Evaluar el impacto de las actividades desarrolladas con los asistentes al taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un final diferente, en el cuento que escribieron en la actividad dos de este taller. 	Primera parte del cuento escrita por cada uno de los asistentes al taller	15 Min.
Despedida y agradecimientos	Concluir las actividades del taller	<ul style="list-style-type: none"> • Decir con una palabra lo que significó para los asistentes, este taller. • Despedida y 	-----	15 Min.

		agradecimiento del grupo.		
--	--	---------------------------	--	--

RESULTADOS

Para la elaboración de los resultados obtenidos en la aplicación de este taller se siguió la lógica de obtención de categorías apriorísticas, de la información obtenida, así como la triangulación de estos datos con la teoría que fundamentó el diseño de este espacio de reflexión; como un proceso de validación de los mismos, según lo recomienda (Cisterna, 2005, p. 61).

Los participantes en el taller

Con la finalidad de aplicar este taller se convocó a 15 personas en situación de anexo por consumo de drogas, convocatoria que fue bien recibida y aceptada por la población objetivo. Por lo anterior se contó con la participación de 15 asistentes, como estaba previsto, los cuales llegaron puntualmente al taller; debido a esto y a la organización previa, los trabajos del mismo iniciaron a las 9 de la mañana en punto.

Durante la primera actividad los asistentes se presentaron. Con los datos aportados y también por medio de la técnica de observación se obtuvieron los siguientes antecedentes demográficos de este grupo:

- El 100% de los asistentes son del sexo masculino.
- Sus edades fluctúan entre los 14 y los 43 años, aunque tres de ellos aparentan mayor edad de la que dicen tener.
- El 80% es de complexión delgada.
- En cuanto a la actividad laboral a la que se dedican, se destacan: la construcción (uno de ellos es contratista), la ganadería y la agricultura, la mecánica, las ventas, conducir un taxi, la abogacía, la carpintería, tatuar, la barbería y la elaboración de dulces.
- Los hobbies que predominan son: el deporte, la cacería, los arrancones, las peleas de gallos y la crianza de caballos. El pasatiempo más destacado es el deporte (en el cual, el football soccer es el más practicado).
- Alrededor del 50% ha estado casado al menos en una ocasión, aunque la mitad de ellos actualmente están divorciados.

Del yo y de la experiencia con el mundo exterior

Para Wittgenstein (s/f), citado en White (2009), el yo narrador y el yo construido social y dialógicamente son reflexivos. La actividad tres de este taller se guio por la pregunta ¿Por qué estoy aquí?, interrogante que generó, entre los participantes reflexiones con relación a:

- El apoyo mutuo.
- Que actividades como estas a todos nos sirven en un futuro.
- Que se siente a gusto participar.
- Que es importante que les impartamos pláticas y los podamos ayudar en algo.
- Que ellos nos ayudan con nuestro servicio social.

Deliberaciones que como comenta Wittgenstein (s/f), en White (2009) son parte de narrativas que no se utilizan solamente para reflejar la vida sino más bien para sumar algo. Para este autor este tipo de reflexiones no son una copia, sino una nueva dimensión de vida.

De la narrativa y la resignificación

Para Fuentes s/f, citado por White (2009) la metáfora del cuento aparece en el discurso psicoterapéutico contemporáneo en el sentido de la narrativa de la vida cotidiana. La segunda actividad de este taller consistió en que cada uno de los asistentes escribiera un cuento, actividad a la que accedieron a participar todos los integrantes del grupo.

En un primer momento se les indicó que elaboraran un cuento y que este debería tener introducción, desarrollo y desenlace. Además que debería quedar claro quiénes son los personajes, lo que piensan, lo que sienten y lo que hacen.

El autor mencionado en párrafos anteriores alude al discurso como la forma en que explicamos y damos sentido a las circunstancias y sucesos de nuestra vida, así mismo explica que nuestras historias informan y reforman las fuentes de nuestro conocimiento y nuestra percepción de la realidad.

Al respecto en la primera parte de los cuentos elaborados se explicaron sucesos en términos de:

- Adicciones
- Codicia
- Dificultades familiares
- Maltrato físico y verbal
- Necesidades

- Niños que se portan mal
- Problemas de comunicación
- Problemas familiares
- Robos
- Soledad

Continuando con la misma fuente se dice que la narrativa es algo más que una metáfora, se considera un proceso discursivo reflexivo de ida y vuelta, que construye nuestras experiencias por medio de interacciones y es a su vez utilizado para resignificarlas.

Con la segunda parte de la actividad del cuento se pudo observar lo anterior, al plantearse dentro de la narrativa alternativas que los lleven a:

- Aprender de la lección.
- Convivir armoniosamente con la familia.
- Empezar un negocio familiar.
- Integrarse al trabajo con comprensión y amor.
- No separarse de su familia.
- Perdonar
- Seguir adelante en el futuro.
- Volver a comenzar de cero.

De la deconstrucción

Para White (2009) la vida de las personas, están modeladas por la significación que ellas asignan a su experiencia, por la situación que ocupan en estructuras sociales y por las prácticas culturales. En la actividad “Línea de vida”, los participantes dieron a conocer los logros que han tenido a lo largo de su existencia, resaltando:

- Aquellos relacionados con el desarrollo del lenguaje, la motricidad y los aprendizajes escolares.
- Dejar las drogas.
- El comprar algún bien, como un carro o una motocicleta.
- Empezar un negocio.
- Las relaciones, de pareja, el nacimiento de los hijos y su atención (cómo el llevarlos a la escuela).
- Lo que implicaron la práctica de algún deporte.

- Obtener su libertad.
- Salir adelante desde muy corta edad.

Ante lo cual agregaron que en más de una ocasión estuvieron a punto de hacerse para atrás, pero que gracias a sus padres, hermanos o esposa, pudieron seguir adelante hasta lograr lo que se habían propuesto. Así la deconstrucción de la narración o de la explicación de la realidad vivida en este taller asemeja a lo que Kierkegaard (s/), en White (2009) denomina el preludeo esencial de la reconstrucción.

Del equipo reflexivo

De acuerdo con White (2009) la tradición de trabajar con equipos reflexivos está consolidada en la terapia familiar [...], una de sus principales tareas es reconocer las experiencias que tienen las personas, los dilemas que han enfrentado y las luchas que han librado en sus esfuerzos por cambiar lo que han querido cambiar en sus vidas.

Al respecto el equipo reflexivo, situó sus cavilaciones en torno a la deconstrucción de los logros y acontecimientos extraordinarios, haciendo énfasis en lo siguiente:

- El grupo tiene madera de campeón, ha alcanzado medallas y reconocimientos en los ámbitos deportivo y académico.
- Cuando tienen una meta la logran (cuando quieren algo lo logran).
- Hablan como lo hacen los hombres, de frente.
- El grupo tiene experiencias de disciplina lo que les transmite fuerza.
- Son muy trabajadores e independientes (cuentan con habilidades para salir adelante en su trabajo).
- Ha temprana edad se independizaron logrando tener trabajo y poner en práctica su fuerza masculina.
- Son parte importante de su familia.
- Cuentan con la sensibilidad que les permite decir que tienen un problema.
- Tienen recursos para seguir sus proyectos.
- Para llegar a ser campeón se pueden perder muchos juegos, pero se sabe que al final estará ese logro.
- Este es un grupo con muy buen pronóstico.
- La mayoría dice que su mayor logro fue tener a sus hijos, quiere decir que ellos saben que el mejor logro de sus padres fue tenerlos a ellos.

- Este es un grupo empático puesto que sabían que al venir no sólo iban a recibir apoyo, sino que también iban a apoyar a los terapeutas familiares en formación.
- Cuentan con voluntad y firmeza para salir adelante cómo por ejemplo cuando les preguntaron y decidieron venir a este taller.
- El grupo tiene buenos referentes de autoridad, lo que permite el reconocimiento de los padres, lo que les motiva y da fuerza para seguir adelante.
- Se destaca el sentido de responsabilidad al reconocer lo que no han hecho bien y también sus logros.
- Detrás de todo esto hay una gran capacidad de focalizar y entender.
- El grupo está listo para transitar por la vida y emprender una nueva empresa.

IMPACTO

Con relación a las reflexiones vertidas en cada una de las actividades por parte de los asistentes se reflejaron voces que buscan transformar la vida vivida, como lo afirma (Wittgenstein, s/f, en White, 2009, p. 276).

Como resultado del diálogo terapéutico subsistido en esta experiencia, los asistentes la calificaron como: bella, exitosa, feliz, agradable, de calidad, honrada, reconfortable, interesante y de aprendizaje.

Así mismo la gran fuerza de este tipo de diálogo reside según lo describe Kierkegaard (s/), en White (2009) en la riqueza de la comprensión y en la capacidad de redefinir o resignificar continuamente su manera de comprender. De modo que, el grupo comentó sentirse bien en este taller, por el interés percibido en la vida del adicto.

La aplicación del cuento como actividad inicial y final posibilitó el contar con un parámetro de los cambios o transformaciones vividos durante el curso, en cuanto a las narrativas, las reflexiones y la resignificación de las experiencias por parte de los participantes.

Por lo pronto colorín colorado este taller se ha terminado, no sin antes agradecer profundamente a la fundación Durango, por las facilidades brindadas para la realización de este taller.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, B. M. E, E.A. y Estrada. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. ISSN 0122-1213. Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ConstructivismoYConstruccionismoSocial-5857466.pdf> (Consultado el 5 de abril de 2019).
- Agudelo, B. M. E, E.A. y Estrada. (2013). Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social. Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/2325-4644-1-SM.pdf> (Consultado el 5 de abril de 2019).
- Cisterna, (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, Ensayo. ISSN 0717-196X. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf> (Consultado el 9 de abril de 2019).
- Sandoval, M. J. (2010). Construccionismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ConstruccionismoConocimientoYRealidad-3656447.pdf> (Consultado el 5 de abril de 2019).
- White, M. (2009). Guías para una terapia familiar sistémica, Capítulo 3 Construcción social y práctica terapéutica. España. Editorial: Gedisa. ISBN: 8474324769.

LA AFECTIVIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE 4° GRADO “B”

Víctor Manuel Segovia

Universidad Pedagógica de Durango

chilangocity1974@gmail.com

Atención a la diversidad y grupos vulnerables

Reporte final de investigación

Resumen

El presente escrito, forma parte de la línea de investigación – acción cuyo objetivo es conocer cómo influye la afectividad en el proceso de aprendizaje en los niños de 4° grado de la escuela primaria “Guadalupe Victoria”, de la zona escolar # 12 y proponer estrategias de atención para tal problemática. Desde un estudio de narrativa, se analizaron 6 entrevistas semi estructuradas aplicadas al director de la escuela, al maestro de grupo, a la maestra de apoyo y a tres padres de familia, uno de los cuales tiene una niña que tiene dificultades para integrarse.

El análisis de los datos se ejecutó mediante la herramienta de análisis de información cualitativa, Atlas ti, versión 7.5. Los hallazgos de la investigación muestran que son tres las categorías principales que se tienen que atender en relación con el problema detectado: 1) Apoyo y orientación, que deben proveerse tanto por personal de apoyo como por parte de instituciones especializadas; 2) Interacción familiar, que son las relaciones establecidas entre y con los miembros del núcleo familiar y 3) Búsqueda de afectos, por parte de los niños hacia las figuras de autoridad o de sus pares

Palabras clave: Afectividad, aprendizaje, familia.

ABSTRACT

This paper is part of the line of research - action whose objective is to know how affectivity affects the learning process in the 4th grade children of the “Guadalupe Victoria” elementary school, of

the school zone # 12 and propose Attention strategies for such problems. From a narrative study, 6 semi-structured interviews applied to the school principal, group teacher, support teacher and three parents were analyzed, one of whom has a girl who has difficulty integrating.

The data analysis was executed using the qualitative information analysis tool, Atlas ti, version 7.5. The research findings show that there are three main categories that have to be addressed in relation to the problem detected: 1) Support and guidance, which must be provided both by support staff and by specialized institutions; 2) Family interaction, which are the relationships established between and with the members of the family nucleus and 3) Search for affections, by children towards authority figures or their peers

Key words: Affectivity, learning, family.

Introducción

El tema a tratar en la presente investigación es relacionado con la afectividad de los niños y cómo su presencia o carencia incide en el aprendizaje y en las relaciones que establecen con sus pares y sus maestros en el ámbito escolar.

Para entender el porqué del interés sobre este tema es necesario conocer el concepto de afectividad, que según la enciclopedia salud.com es: “Conjunto de emociones, pasiones, sentimientos y estados de ánimo de una persona. La afectividad incluye la capacidad de reacción ante estas emociones y sentimientos”.

Este tema, ha sido relegado a un segundo término dándole prioridad al aprendizaje académico, olvidando que si un alumno no tiene una afectividad saludable, unas relaciones cordiales con sus compañeros y maestros y un desenvolvimiento emocional acorde con las convenciones sociales, de poco servirá que se le provea una educación de calidad.

Teniendo en cuenta que nos desarrollamos dentro de una sociedad, será necesario trabajar determinados aspectos que nos guíen hacia un desarrollo global e integral de las personas para ser miembros funcionales de ésta. A menudo escuchamos hablar de la **importancia del desarrollo de la inteligencia** lógico-matemática o lingüística, de las calificaciones del alumnado, de las notas y de los estándares, pero, **¿dónde queda la importancia del desarrollo afectivo y emocional del niño/a?**, ¿no resulta evidente que si vamos a convivir en un mismo espacio y tiempo necesitaremos de una serie de habilidades que permitan un desarrollo adecuado de nuestros ciudadanos?

Una persona con un desarrollo afectivo y emocional adecuado será una persona **segura de sí misma**, con una capacidad de autocontrol y autoestima que harán que pueda llegar a potenciar el resto de sus capacidades.

Aunque tradicionalmente no se ha dado importancia a los procesos afectivos, sea por desconocimiento o por no creer que inciden en el aprendizaje, en últimas fechas, varios autores se han preocupado por abordarlos de una manera organizada y basándose en investigaciones llevadas a cabo para tal fin. Dentro de las muchas que se han realizado podemos mencionar las siguientes: Interdependencia entre la familia y la escuela. Un nuevo paradigma para reducir la sobreprotección (Comellas & Carbó, 2019); en desarrollar habilidades socio afectivas, en los estudiantes del cuarto grado (Bach, 2019); en el factor socio emocional de la convivencia escolar (Mora & Montoya, 2019); en la pedagogía del amor y la ternura (CEL Arrillaga - Revista Scientific, 2019); en la incidencia de las familias disfuncionales en el contexto escolar (Cedeño & Zambrano, 2019); en la Funcionalidad familiar y desarrollo de los vínculos afectivos en niños con problemas conductuales (Checa & Mendoza, 2019); en el factor socio afectivo en el rendimiento escolar (Sarmiento, 2019) y la importancia del desarrollo afectivo del niño (García, 2017).

El aprendizaje se considera como la adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de valoración (Bruce & Gerber, 1995), así que, por consecuencia, si no se usan las habilidades y las destrezas, este no se da.

La palabra sentimiento se deriva de la palabra latina sentiré que significa percibir por los sentidos. Sin embargo, es un término que abarca más que el mero significado del sentirse estimulado. Sentimiento es lo que no es instinto, lo que no es pensamiento, lo que no es percepción, es decir, todo lo que no es una vida psíquica objetivable sentimientos son estados del yo (Scheler, 1972).

La autoestima se define de la siguiente manera, siendo esta un pilar fundamental para que una persona se desarrolle de manera aceptable en la sociedad.

La autoestima es la confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida. La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos. (Branden, 1995, p. 21)

Según Tuirán y Salles, 1997 (como se citó en Gutierrez, Otero y Román 2015), la familia es la institución base de cualquier sociedad humana, la cual da sentido a sus integrantes y, a su vez, los prepara para afrontar situaciones que se presenten. Por lo tanto, si esa institución está debilitada en sus pilares, debido a las dinámicas actuales de comportamiento dictadas por una sociedad en constante evolución, y que desgraciadamente, no siempre son beneficiosas, sus integrantes tendrán dificultades para adaptarse y contribuir al funcionamiento de ésta.

“Un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos”, Herrera 2006 (como se citó en Castro & Morales, 2015)

El objetivo de esta investigación nace de la preocupación tenida por varios años sobre el descuido de esta esfera tan importante en el ámbito educativo, pero concretamente en su incidencia en el grupo de 4° “B” de la escuela primaria Guadalupe Victoria de la ciudad de Durango.

METODOLOGÍA.

El método usado en esta investigación es el estudio de caso, Stake (1999), que según el autor es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

También menciona que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, programas y personas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también (Stake, 1999)

El grupo de 4° “B” está conformado por 19 alumnos: 09 niños y 10 niñas cuyas edades oscilan entre 9 y 10 años, habiendo un solo repetidor. Las relaciones interpersonales alumno-alumno son cordiales, tanto dentro del salón como en el patio de juegos, ya que no se presentan situaciones de agresiones físicas o verbales que pongan en riesgo la integridad corporal o mental de los educandos, solo las típicas diferencias de personalidad y algunos apodos que surgen de algunas características distintivas de los alumnos: gordo, flaco, etc. Asimismo, existe una actitud de respeto y colaboración hacia el profesor, manifestándose cuando se dirigen a él para formular preguntas sobre el trabajo o cuando solicitan autorización para salir y entrar al salón.

Como el grupo está equilibrado en el número de niñas y niños, se presta para realizar actividades por parejas, tanto académicas, como deportivas y culturales. Los alumnos serán los participantes directos de esta investigación, ya que son ellos los que de alguna manera establecen

la dinámica grupal. Como participantes indirectos, serán el maestro de grupo, la maestra de apoyo, el director y los padres de familia, que junto con los alumnos, le dan forma y personalidad al grupo.

Instrumentos

Para realizar una investigación, se puede auxiliar de diferentes instrumentos que ayudarán a obtener información real, precisa y en tiempo real. En el caso de esta investigación, los instrumentos utilizados fueron las entrevistas semi estructuradas, que presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos Díaz - Bravo, (2013).

Resultados

El análisis de la información recabada para esta investigación se realizó con ayuda del programa computacional Atlas.ti versión 7.5, de donde se obtuvieron familias de códigos los cuales se agruparon en categorías para su posterior interpretación.

A continuación se describe cada una de las categorías resultantes:

Categoría N° 1 Apoyo y orientación.

Definidos estos como la guía y sugerencias aportadas por instituciones y especialistas que se encargan de ayudar con información pertinente para afrontar las problemáticas que son tan comunes en el presente. En la sociedad actual, definida como líquida por la movilidad que presenta, en la que las costumbres y valores cambian constantemente, se hace necesario que las familias reciban apoyo y orientación para establecer relaciones sanas. En concreto, la investigación realizada en el grupo de 4° grado, sección “B”, se hace evidente que los padres de familia requieren de lo antes mencionado para saber y poder dirigir a su familia de mejor manera, pero sobre todo, expresar sus afectos hacia su familia. Así lo expresan los siguientes fragmentos empíricos:

“Estamos desarrollando acciones eh, de apoyo con instituciones fuera de la escuela como el Instituto Municipal de la Familia, como lo que vendría siendo este, el trabajo social, la Facultad de Trabajo Social, eh lo que vendría siendo también practicantes de trabajo social del CBTIS 110 y algunas otras instituciones también que nos están apoyando, tanto al, eh, lo que vendría siendo el padre de familia, maestro titular perdón y lo que vendría siendo el equipo de USAER”. (EDe1).

“Se ha implementado el Programa de inteligencia emocional cuarto grado, es un programa, este, que viene desde preescolar hasta secundaria y viene específicamente de acuerdo a la edad el

tema que se va a trabajar, o qué es lo que los niños este, pues requieren en esa etapa del desarrollo, ehh, ahí pues es una, lo había estado implementando una vez a la semana y ya las actividades vienen diseñadas, las actividades son autoestima, conocimiento de las emociones, resolución de conflictos, este, manejo del enojo, técnicas para ehh, bueno, para manejar de forma positiva el enojo, o sea, son así varios temas que hemos visto y a los niños les gustan los temas y es una oportunidad que ellos tienen para expresarse. Otra acción qué se ha hecho, pues es platicar, este, en los consejos técnicos ehh, sobre alguna situación en específico o ya directamente con el maestro de los alumnos que pues, están presentando alguna problemática con respecto a la relacionarse con sus compañeros, la otra es canalizar a los padres, se han hecho varias canalizaciones” (Ema3).

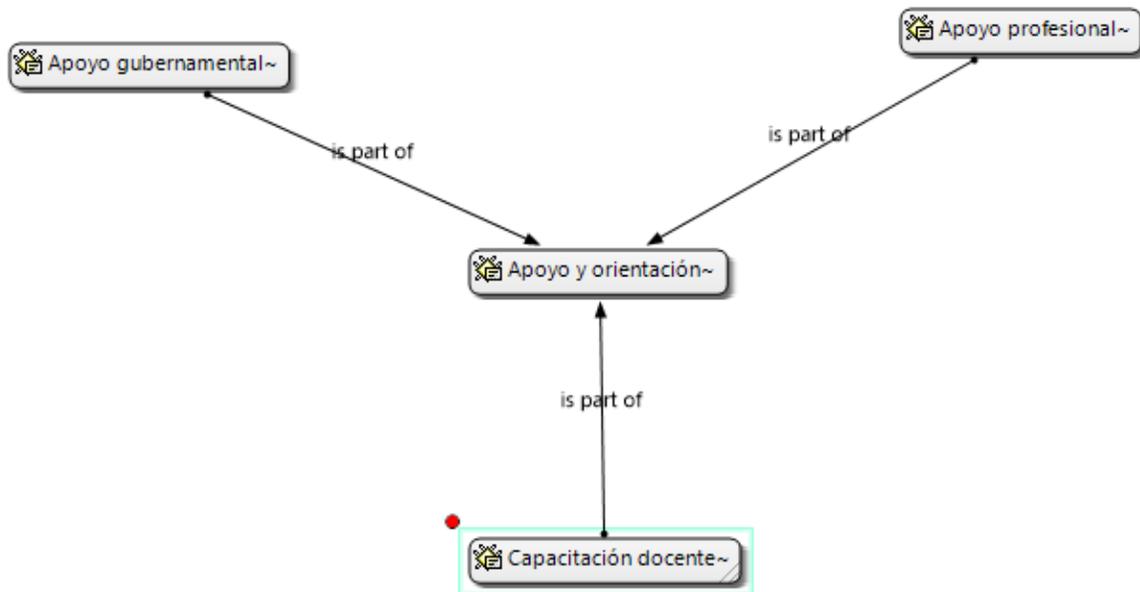
“Pues la, la maestra de apoyo me ha ayudado mucho en ese aspecto, de hecho me está atendiendo a mis hijos” (EMf6).

“No pues, yo pienso que ellos hacen lo que pueden, y pues por otro lado pues yo también estoy llevando a mis hijos a terapias por el lado de afuera”. (EMf7)

Respecto de este tema, de cómo se puede ayudar a los padres en el manejo de algunas situaciones en el ámbito afectivo, Ludwig (2013) recomienda lo siguiente:

“Para orientar es necesaria una razón, ya sea la prevención o la ayuda. Generalmente, los padres acuden a las sesiones de orientación porque se encuentran preocupados por la relación con sus hijos, por los malos resultados de los pequeños o por problemas conductuales”.

En conclusión, los apoyos prestados por profesionales en este campo, son definitivos para que las familias con problemas de comunicación y afectividad sepan cómo establecer mejores relaciones afectivas



Categoría N° 2 Interacción familiar.

Esta categoría hace alusión a las relaciones familiares directas que se establecen en el seno del núcleo familiar, y que, según la calidad de estas, será el desempeño afectivo que manifiesten sus integrantes, pues como lo menciona Rodríguez G. (2003):

La familia tiene importancia crucial para el comportamiento adaptado. No en vano la familia sigue siendo, a pesar de todos los cambios, el más importante agente de socialización. Unos lazos débiles con la familia parecen estar en la base de muchos de los comportamientos inadaptados, pues como postula la teoría del control social informal (Hirschi, 1969) una relación estrecha entre los progenitores y sus hijos explicaría que las actitudes y opiniones de los padres fuesen tenidas en consideración por los hijos en sus actuaciones y favorecería su identificación emocional con ellos. En aquellas familias en las que estos lazos no son efectivos es difícil que se internalicen las normas y se desarrolle la conciencia social (McGaha & Leoni, 1995), lo cual permite predecir el desarrollo de lazos débiles con la comunidad y la sociedad en su conjunto (Vazsonyi, 1996).

Esto es cierto, pues el primer contacto y permanente que se establece desde el nacimiento será en este ámbito.

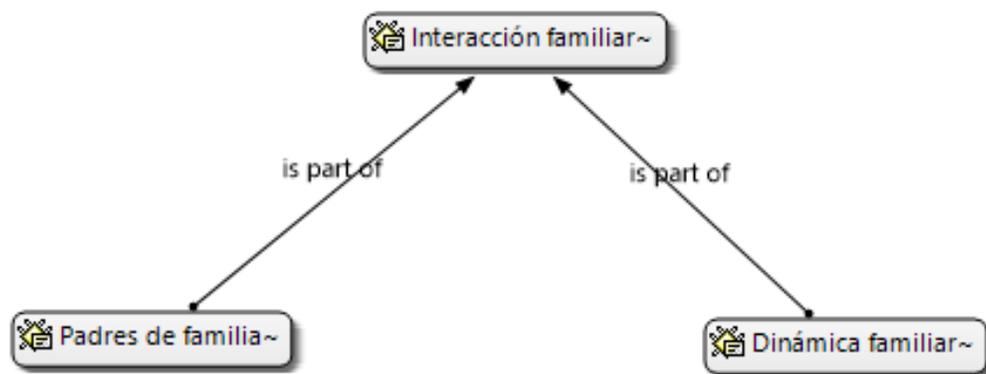
Lo que este autor afirma se ve corroborado por la siguiente información empírica:

“Ahorita yo lo que observado más en este grupo es que los papás trabajan mucho, entonces gran parte del tiempo por las tardes los niños están solos, y esos huecos afectivos los

llenen con la televisión, este, el celular, ehh, a veces se juntan cuando se puede salir los niños con sus compañeritos de, a lo mejor de la escuela, pero si es una característica notable que gran parte del alumnado permanece solo porque los papás a veces llegan este, cuatro o cinco, o se van a las cuatro, están toda la tarde solos porque papá o mamá llegan en la madrugada, entonces, sí son muchas horas solos” (Ema 3).

También, como lo menciona Rabazo (1999) haciendo alusión a la interacción familiar: “La comunicación familiar positiva hace referencia al envío de mensajes claros, congruentes y razonados, a la empatía, a las frases de apoyo, a solicitar opinión y escuchar activamente y a las habilidades en la resolución de problemas cotidianos”. Esto es determinante para que los niños tengan la confianza y la libertad de comunicarse con sus progenitores y darles a conocer sus inquietudes, miedos y deseos.

Concluyendo, la calidad de las relaciones familiares se ve influida por el actuar de los miembros de la misma y por el nivel de comunicación y lazos afectivos fuertes que se establecen en el interior de las mismas.



Categoría N° 3 Búsqueda de afectos.

Esta categoría hace referencia a la necesidad que evidencian los niños de afecto por parte de las personas con las que se relacionan. Esto es muy importante, ya que los niños que crecen sin recibir frecuentes abrazos y caricias poseen niveles excesivos de la hormona del estrés. Efectivamente, descuidar el contacto físico durante la infancia, puede tener graves efectos a largo plazo en el aprendizaje y la memoria.

En algunas regiones del mundo, especialmente en países desarrollados, en las que se da mucho énfasis e importancia a que los niños sobresalgan académicamente o en los deportes, se trata de satisfacer a distancia las necesidades afectivas de los niños. Se les separa del seno familiar para que asistan a campamentos de verano, para que tomen cursos de pintura, música, pintura, artes marciales y natación o para que vayan a trabajar, así que es natural que se sientan fuera de la órbita familiar, y al menos en su subconsciente, abandonados, no queridos, rodeados de un mundo de personas que les es hostil, que si bien, están al pendiente de ellos en sentido físico, no les proveen el afecto necesario para su normal desarrollo.

Los niños que crecen en las circunstancias antes descritas llegan a ser adultos desequilibrados, a menudo incapaces de criar de manera adecuada a sus propios hijos. Como ellos mismos no se sienten queridos, sus hijos acaban teniendo el mismo problema: creen que nadie los quiere. Por lo que, queriendo llenar esos vacíos afectivos se acercan a las personas que ellos intuyen o deducen que podrían suplirles esa carencia, así lo confirman las siguientes informaciones empíricas:

“Acercándose a con quien les da cariño y confianza aquí en la escuela, con los maestros, principalmente con el maestro que lo atiende, o ya si lo mira muy frio, también va a buscar a los demás compañeros que están dentro de la institución” (EMg2).

“A veces los niños lo que quieren es que los escuchen solamente. Y los niños, ehh, en la mayoría de los casos tienen esa confianza con los maestros o con las maestras, y este ven cómo la figura materna o paterna en el maestro, le platican su sentir” (Ema3).

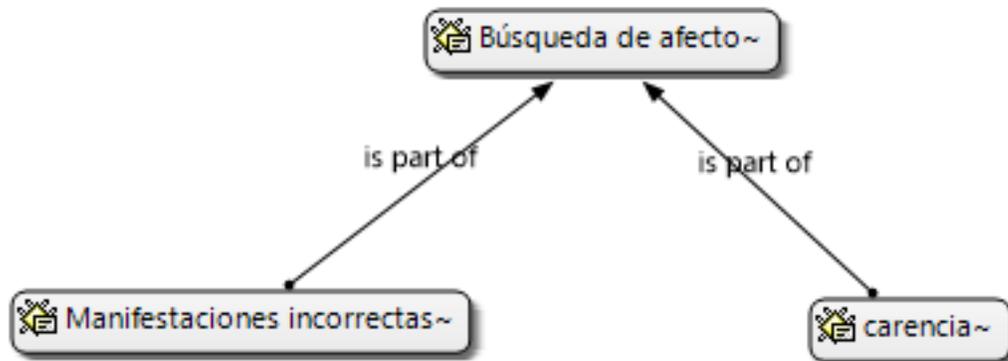
Como el afecto y el cariño son necesidades básicas fundamentales, el niño desea recibirlos “buscando la aprobación de otras personas para así sentirse mejor consigo mismo” (Contreras G., 2010).

Otra manera de buscar afectos o recibirlos es como lo dice Bielsa (2010):

Con Ayuda escolar: la escuela puede ayudar al niño que presenta estas dificultades ofreciéndole un soporte en la adquisición de los aprendizajes escolares, en el desarrollo de la coordinación motora o mejorando la socialización. El medio escolar puede compensar o al menos disminuir, las lagunas del medio familiar aportando posibilidades de estimulación socio-culturales.

Por último, cabe destacar que los niños por su constitución emocional frágil y en pleno desarrollo, tienen necesidad de sentirse queridos, valorados y tomados en cuenta, por lo que

buscan esa aceptación y esa valoración con quienes intuyen que pueden suplirles esa necesidad, aunque en muchas ocasiones sea con las personas incorrectas.



Conclusiones

En conclusión, en la primera categoría nombrada *Apoyo y orientación*, los apoyos prestados por profesionales en este campo, son definitivos para que las familias con problemas de comunicación y afectividad sepan cómo establecer mejores relaciones afectivas.

La calidad de las relaciones familiares, que se aborda en la categoría *Interacción familiar*, se ve influida por el actuar de los miembros de la misma y por el nivel de comunicación y lazos afectivos fuertes que se establecen en el interior de las mismas.

Por último, en la categoría *Búsqueda de afectos*, cabe destacar que los niños por su constitución emocional frágil y en pleno desarrollo, tienen necesidad de sentirse queridos, valorados y tomados en cuenta, por lo que buscan esa aceptación y esa valoración con quienes intuyen que pueden suplirles esa necesidad, aunque en muchas ocasiones sea con las personas incorrectas.

Referencias bibliográficas

- Bielsa, A. (2010). "Carencia Afectiva". CENTRE PAIDOPSIQUIATRIC DEL BARCELONES S.L. - B65788929 - c/ Londres 94 pral. 2ª; 08036 Barcelona
- Branden, N. (1995). Los seis pilares de la autoestima, Barcelona: Paidós, ISBN: 978-84-493-0144-5, p. 21-22.
- Cedeño & Zambrano. (2019) *Apuntes sobre la familia* y su esencia orientadora en el desarrollo de los adolescentes y jóvenes en el *contexto* escolar.
- Checa & Orben (2019). Funcionalidad familiar y desarrollo de los vínculos afectivos en niños con problemas conductuales de la Fundación "Nurtac" en Guayaquil, Ecuador
- Contreras, G. (2010). "La carencia afectiva intrafamiliar en niños y niñas de 5 años" (Tesis) Retrieved from <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2338>
- García, B., Eva (2017). MEDAC. Instituto Oficial de Formación Profesional. La importancia del Desarrollo Afectivo del Niño/a.
- González Cabanach, Ramón Concepciones y enfoques de aprendizaje Revista de Psicodidáctica, núm. 4, 1997, pp. 5-39 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España
- Ludwig R., T. (2013). La importancia de la Orientación Familiar en la Educación Infantil. Universidad de Valladolid
- Rabazo, M. (1999). "Interacción Familiar, Competencia Socio – Escolar y Comportamiento Disocial en Adolescentes. (Tesis Doctoral).
- Rodríguez G. A., 2003. INTERACCIÓN FAMILIAR Y CONDUCTA ANTISOCIAL, Boletín de Psicología, No. 78, Julio 2003, 7-19.
- Sarmiento (2019). Factor socio afectivo en el rendimiento escolar. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación



Atención a la diversidad *y grupos vulnerables*

El sistema educativo regular debe estar preparado para poder construir un aprendizaje común en una diversidad social que acontece en el aula. La inclusión debe abordarse de manera colaborativa, comprometiendo a padres de familia, docentes y organismos gubernamentales que ayuden al desarrollo de las metas. La inclusión implica una actitud de reconocimiento de cada sujeto, independientemente de su lugar en la estructura social o en el espectro de identidades o pertenencia cultural.