



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
IZTACALA

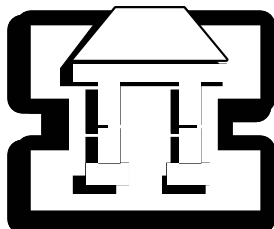
CONCEPTO Y EXPECTATIVAS DEL DOCENTE  
CON RESPECTO AL NIÑO NEE  
(NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES)

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A N :  
R O J O Z A B A L E T A H I L D A  
M U Ñ O Z M A R T Í N E Z B E A T R I Z

DIRECTOR DE TESIS:  
MTRO. ANDRÉS MARES MIRAMONTES

DICTAMINADORES:  
LIC. RODRIGO MARTÍNEZ LLAMAS  
LIC. GONZALO AGAMENÓN OROZCO ALBARRÁN



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2006



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **GRACIAS A LA VIDA**

Que me ha dado un regalo que ilumina mi camino. A **EMMANUEL**  
MI HIJO, que es la razón de mi vida y compañero de siempre

### **A MIS PADRES**

Con gran admiración por su valor y fortaleza que me han dado como ejemplo

Al cariño que me ha rodeado siempre en los momentos difíciles sólo se resume en  
una palabra: HERMANOS

A mis hermosos SOBRINOS que amo tanto, recuerden...  
lo difícil no es la escuela, sino los maestros o padres que nos tocan.

A quienes admiro por su belleza y perseverancia: mis tías

Con profundo amor a esas estrellas que siempre tuve en mi firmamento, todos mis  
AMIGOS y GRANDES AMIGAS con que la vida me ha bendecido, especialmente  
a Laurita porque sin ella, nunca lo hubiera logrado.

A Byron por haber llegado a mi vida

Y también mi reconocimiento al hombre que no tuve  
Pero que siempre estuvo

## **HILDA**

**A MI MADRE**

Por sus palabras sabias, por haberme apoyado desde siempre y por el gran amor y admiración que le tengo

A mis hermanos por su ejemplo de trabajo y palabras de aliento y enseñarme que hay otras formas de disfrutar la vida

A mi sobrino por el gran cariño que le tengo y mantenerme viva la esperanza de estar juntos siempre.

A mi esposo por su amor, paciencia y el apoyo que me ha brindado a lo largo de la carrera y en mi vida.

A mi hijo que es la nueva luz de mi vida y mi motivación para seguir adelante.

Gracias a todos porque mi trofeo es también suyo

**BETTY**

*En la escuela debía darse mucha libertad al niño, pues la educación es el resultado 'natural' de las influencias del medio y de las reacciones del niño*

Latapi, 1988

## **AGRADECIMIENTOS**

Expresamos nuestro enorme agradecimiento al doctor en Estudios Latinoamericanos Juan Rogelio Ramírez Paredes por su valiosísimo apoyo en todo el trayecto de nuestro trabajo, al doctor en Antropología Pablo Vargas García por sus aportaciones y revisión de este trabajo y a las maestras Laura Quintanilla Cedillo y Vicky De la Torre Veloz por la revisión y corrección.

También queremos externar nuestro reconocimiento al apoyo que nos brindaron al doctor en Sociología Adrián de Garay Sánchez por la lectura y comentarios, a la maestra en Sociología Guadalupe García Castro y el doctor en Filosofía José Hernández Prado por el material que nos proporcionaron.

Muy especialmente a Emmanuel y nuestro director de tesis maestro Andrés Mares Miramontes, a nuestros lectores, licenciados Rodrigo Martínez Llamas y Gonzalo Agamenón Orozco Albarrán.

Finalmente, agradecemos al director de la escuela que trabajamos por permitirnos el acceso a sus instalaciones, al grupo de profesores que permitieron que les realizáramos la entrevista e indudablemente, a los niños, pues sin ellos no tendríamos tema de trabajo.

Atentamente

*Las autoras*

## ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN: SUS ACTORES Y SUS ROLES	13
1.1 Educación e ideología	13
1.2 Cultura escolar	18
1.3 La función de la familia en el Sistema Educativo	22
1.4 El rol del docente en la escuela	23
1.5 El rol del alumno en la escuela	29
CAPÍTULO II. ESTRATEGIA METODOLÒGICA	34
2.1 Objetivo general	34
2.2 Objetivo específico	34
2.3 Participantes	34
2.4 Descripción del escenario escolar	35
2.5 Instrumentos	35
2.6 Procedimiento	36
2.7 Inserción del escenario	36
2.8 Aplicación de entrevistas	37
2.9 Transcripción de entrevistas	37
2.10 Análisis de la información	38
2.11 Presentación de resultados	38
CAPÍTULO III. RESULTADOS	39
3.1 Concepto de los docente con respecto a los alumnos con NEE	39
3.1.1 Sociabilidad	39
3.1.2 Rendimiento Académico	45
3.2 Expectativas del docente	48
3.2.1 Sociabilidad	48
3.2.2 Rendimiento académico	50
3.3 Acciones que llevan a cabo	52
3.3.1 Sociabilidad	52
3.3.2 Rendimiento académico	55
3.4 Justificación del docente con respecto a su perspectiva sobre el niño con NEE	57
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	61
APÉNDICES	70
BIBLIOGRAFIA	72

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo conocer el concepto y las expectativas de los docentes, respecto a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para esto se realizó un estudio exploratorio, considerando como perspectiva teórica el interaccionismo simbólico y se utilizó la entrevista a profundidad como principal herramienta de la investigación.

Abordamos además, el contexto histórico de la educación en México a través de sus actores sociales –, alumnos, padres de familia y la institución–, también aquí se desglosa la perspectiva teórica de la cual se parte y que se plantea en el siguiente apartado, junto con la estrategia metodológica llevada a cabo y las razones por las que se juzgó conveniente emplearla.

Finalmente, se describen y analizan los resultados de la investigación, planteándose de forma detallada la perspectiva de los docentes con respecto a los niños con NEE, encontrando que los conceptúan en términos de la disciplina y el rendimiento escolar. Asimismo, que las expectativas que se guardan de los niños, se circunscriben a la idea de que son poco prometedores con respecto a su desempeño académico y a su habilidad para la socialización, por lo cual se concluye que los docentes encaminan sus acciones a partir del concepto y de las expectativas que se prefiguran de sus alumnos con NEE.

## INTRODUCCIÓN

Toda educación está destinada a la formación de los individuos del mañana y es compartida por las familias, los medios de comunicación, los grupos de pares y/o las comunidades de origen, es decir, tiene como propósito favorecer, inhibir, prohibir y dar forma a la toma de decisiones, pero sin duda, son las instituciones escolares los agentes fundamentales en los procesos de construcción de los esquemas de la educación de los niños.

En la familia como en la escuela, la educación es deliberada y a la vez sistemática y consistente. En el caso de la escuela, lo que ocurre en las aulas es lo más importante, debido al tiempo que los actores permanecen dentro de ella, y por lo tanto, los responsables de proporcionar esta educación, deberían perseguir propósitos consistentes del desarrollo integral de todos alumnos, incluyendo a los pequeños con diferencias a quienes actualmente se les denomina “Niños con Necesidades Educativas Especiales” (NEE).

Cuando el alumno en relación con sus compañeros de grupo enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos incluidos en los planes y programas de estudio y requiere que a su proceso educativo se incorporen recursos mayores o diferentes para que logre los propósitos curriculares (SEP, 1999).

De acuerdo a esto, la SEP se adhiere a una política internacional en donde se plantea un Programa de Integración Educativa que tiene como propósito reducir y eliminar todo tipo de discriminación, pero cabría preguntarse si se tiene un comportamiento consecuente con lo que el concepto de NEE demanda, si se sigue descalificando a los niños independientemente de la práctica de Integración Educativa. De ahí la inquietud por conocer la perspectiva del docente respecto al niño NEE con base en su decir y su hacer.

Las prácticas educativas, las formas de trabajo y las relaciones que se daban en el grupo ocuparon nuestra especial atención, sobre todo, la influencia de las concepciones explícitas o implícitas que los docentes tienen acerca de los



niños, de cómo son, cómo aprenden, y las causas a que le atribuyen al éxito o el fracaso de sus metas educativas, donde gran parte de la jornada la ocupan en mantener orden dentro del grupo escolar.

Este trabajo es un ejercicio de exploración respecto a la forma en que los docentes perciben a sus alumnos, cómo los conceptualizan y cómo a partir de ese concepto, empiezan a categorizar y etiquetarlos, y crearse ciertas expectativas, que en muchas ocasiones resultan profecías autocumplidas, debido a los prejuicios de los docentes.

Por tanto, lo que corresponde indagar es el papel del docente, cómo funciona dentro del aula lo que reflejan las posiciones personales, en el orden de sus interacciones con los alumnos; las consecuencias positivas o negativas para el desarrollo del alumno, que sin duda, es quien le da sentido a su quehacer profesional.

Para ello, nos abocamos al estudio de autores representativos del interaccionismo simbólico como Piña y Seda (2005), según estos autores para conocer “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar es necesario analizar:

1. Las prácticas educativas en el aula
2. Las prácticas que se generan y recrean en diferentes espacios de la institución
3. Lo que sucede fuera de la escuela pero que tiene repercusión en ésta

Así, el presente trabajo siguiendo al interaccionismo simbólico, parte de las siguientes premisas:

1. El individuo orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él, cosas como todo aquello que puede percibir a su alrededor como objetos físicos, sociales y abstractos.
2. El significado de las cosas es el resultado de la interacción social que mantiene con los otros, es decir, el modo en que han sido definidos por otras personas.

3. Estos significados se pueden manipular o modificar mediante un proceso interpretativo o de autointeracción al enfrentarse con las cosas.

Este proceso interpretativo tiene dos etapas, en la primera el actor se indica a sí mismo las cosas hacia las que reencaminan sus actos o las que poseen un significado, también se le conoce como proceso social interiorizado, ya que el actor está interactuando consigo mismo; en la segunda etapa, como resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una manipulación de significados.

Otros principios del interaccionismo simbólico de los cuales partimos son:

1. Que individual o colectivamente, las personas están preparadas para actuar en función del significado de los objetos que configuran sumando.
2. Que la asociación de las personas adopta la forma de un proceso en el curso del cual cada uno formula indicaciones a los demás e interpreta las que recibe de éstas.
3. Que los actores sociales, tanto individuales como colectivos, surgen de un proceso en el que el agente advierte, interpreta y enjuicia las situaciones con las que tropieza.
4. Asimismo consideramos que la compleja concatenación de los actores que configuran las organizaciones, instituciones, división del trabajo y redes de interdependencia no constituye algo estático, sino dinámico.

Desde esta perspectiva teórica podemos entender que dentro de la interacción simbólica los actores otorgan el significado a sus acciones y objetos, por lo tanto son creaciones sociales y carecen de estatus fijo.

La vida de un grupo humano es un proceso a través del cual los objetos van creándose, afirmándose, transformándose y desechándose. La vida y los actos de los individuos van modificándose forzosamente a tenor de los cambios que acaecen en su mundo de objetos. (Ritzer, 2004)

En esta perspectiva se acuña el concepto de “sí mismo”, que surge del proceso del interaccionismo simbólico; los otros nos ven o definen, para que un “sí mismo” nos dé la capacidad de entablar una interacción consigo mismo o autointeracción que nos va a servir para darnos indicaciones y al mismo tiempo, para orientar nuestros actos y reaccionar ante lo que percibimos.

En este sentido, la acción colectiva resulta del proceso de interacción interpretativa sin necesidad de identificar a cada uno de sus miembros. Por lo tanto, la vida de un grupo humano consiste en la acomodación de la línea de acción de cada uno de los participantes a las de los demás: esa alienación de acciones tiene lugar cuando las personas participantes indican a las demás lo que se debe hacer y a su vez interpretan las indicaciones que éstas les formulan; a partir de ella, los individuos conforman los objetos que constituyen su mundo y las personas se aprestan a actuar con respecto a sus objetos, partiendo del significado que éstos encierran para ellas.

Marc y Picard (1992) señalan que “El sí mismo” es igual a la “conciencia de sí mismo”. Que ésta se construye progresivamente y es el resultado de las relaciones y la comunicación que mantiene el individuo con los demás, por lo tanto la conciencia es el producto de la comunicación, y sus fundamentos serán el lenguaje y el símbolo. Las personas enfrentan su mundo con un “sí mismo” y con ello son capaces de formularse a sí mismos indicaciones con base en lo que perciben e interpretan.

De acuerdo con Mead en Ritzer (2004) otra forma en que se va a formar el yo es con el juego, con éste el niño aprende a desempeñar roles, es decir, va a tomar el lugar de otros y a reaccionar como ellos. En el juego “reglamentado” va a mantener una interacción regida por reglas donde aprenderá que hay individuos que ejercen control sobre otros.

Para conocer el significado que los actores le dan a las cosas empleamos en nuestra metodología el siguiente proceso analítico que comprendió:

1. La posesión y utilización de una descripción o esquema previo del mundo empírico en estudio. Esta descripción marcó la pauta para la selección y

formulación del problema, la determinación de datos, los caminos a seguir para obtenerlos, el tipo de relaciones que se pretendía establecer entre éstos y las formas en las que se modelaban las proposiciones.

2. Formulación de preguntas sobre el mundo empírico y transformación de las preguntas en problema.
3. Determinación de los datos de interés y de los caminos a seguir para obtenerlos.
4. Determinación de las relaciones entre los datos.
5. Interpretación de los hallazgos, al elaborar las interpretaciones se tuvo que relacionar sus descubrimientos con un conjunto teórico externo y con un bloque de conceptos que trasciende el estudio realizado, otorgando a la interpretación un rango científico
6. La utilización de conceptos con elementos significativos de acuerdo a nuestro mundo empírico, se constituyeron categorías para conseguir los datos y se agrupan. Se establecieron relaciones entre los datos y se construyeron los puntos de apoyo para la interpretación de los hallazgos.

En este sentido, concordando con Blumer (1982) consideramos que la investigación debía ser sometida a la prueba del mundo empírico y validada por dicha prueba en cada una de sus partes, así como el acto científico en su totalidad, por lo tanto, los métodos de estudio están subordinados a dicho mundo y han de ser verificados por éste. La realidad existe en el mundo empírico y no en los métodos empleados para estudiarlo.

Para obtener una validez empírica es necesario acudir directamente al mundo social y comprobar mediante un minucioso examen, las premisas e imágenes esenciales establecidas, las cuestiones y problemas planteados, los datos seleccionados a partir de dicho mundo, los conceptos a través de los cuales éste es observado y analizado, así las interpretaciones formuladas se confirman realmente.

Entonces, el mundo social empírico sometido a estudio y no un modelo de pesquisa científica, es el que proporciona la respuesta decisiva sobre la investigación emprendida. Y para conseguir la validación empírica de las premisas, problemas datos y sus líneas de relación, conceptos e interpretaciones que comporta el acto de investigación científica, es necesario estudiar el mundo social empírico.

La vida de una sociedad humana o de todo evento que en ella participa, se compone de la experiencia de la gente al afrontar las situaciones que se producen en sus mundos respectivos. En consecuencia, la exploración y la inspección que representan la descripción y el análisis son procedimientos necesarios para un examen directo del mundo social empírico, principio que orientó nuestro trabajo, es decir, el objetivo de conocer el concepto y las expectativas de los docentes hacia el niño NEE, se cumple a partir de la indagación directa de este mundo social empírico, por lo cual se consideró el decir de los actores como materia de análisis de su perspectiva.

La estructura del trabajo comprende primeramente, la descripción de la cultura ideológica de la educación, así como los roles que desempeñan los docentes y los niños dentro del aula, y la función que tiene la familia en el ámbito educativo; posteriormente, se describe la estrategia metodológica que se llevó a cabo para poder indagar sobre el decir que los profesores dejan ver a través de los resultados que se describen con el concepto y las expectativas que tienen de sus alumnos NEE, así como las acciones que llevan a cabo dentro del aula o con respecto a estos niños; finalizamos enunciando y comentando los hallazgos encontrados a manera de conclusión.

## CAPÍTULO I

### LA EDUCACIÓN: SUS ACTORES Y SUS ROLES

En este capítulo se describe cómo se han incorporado las políticas educativas, así como la situación actual de la educación en México, esto con la intención de dar cuenta de los valores implicados en la cultura escolar y de esta forma saber cuál es la función de la familia, el rol del docente y del alumno con respecto a la educación escolar.

#### 1.1 Educación e ideología

En el transcurso de la historia de México, la educación se ha caracterizado por tener grandes transformaciones, que implican, de acuerdo a las necesidades del país, diferentes políticas educativas que contemplan los valores de la sociedad y la percepción que se tiene de la educación como medio para incorporar gradualmente a los niños a la vida social.

Todas esas políticas educativas que el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha implantado han tenido los mismos fines, pero las intenciones políticas y los valores que se han inculcado han sido distintos. Aunque es difícil describir todos los cambios que ha tenido el SEN, Latapi (1995) señala que en el sexenio de Echeverría (1970-976), surge el “proyecto modernizador”, debido a la influencia de la globalización comercial y los requerimientos de una “modernización” normada por los valores del “mercado, la eficiencia y la competitividad, y aunque se le añadieron nuevos matices y surgieron nuevas tendencias que favorecían el respeto a los derechos humanos, este periodo se distinguió por tres características:

- i) El impulso a la universalización de la enseñanza primaria (educación para todos).
- ii) Procesos de desconcentración y descentralización.
- iii) Eficiencia y calidad.

Esta reforma se dio como respuesta a las inconformidades sociales y a las insuficiencias educativas denunciadas por el movimiento estudiantil de 1968; asignándole dos grandes objetivos:

- i) Transformar la economía.
- ii) Instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades.

Y a pesar de que en todas las transformaciones o iniciativas que se han elaborado al respecto, sigue habiendo lagunas en la Constitución Mexicana, pues no se ha podido integrar a todos los mexicanos en lo que respecta al artículo 3°, en el que claramente se señala que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado—Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias...

(Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 2001)<sup>1</sup>

Es decir, en ella se establece que esta educación tenderá a desarrollar todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad, en la independencia y en la justicia. La fracción I dice que debe ser laica y la fracción II añade tres criterios: será democrática, nacional y contribuirá a una convivencia humana sustentada en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios.

Haciendo hincapié en que los niños con edades entre 5 y 15 años tienen derecho a la educación básica -preescolar, primaria y secundaria-, con 10 años de escolaridad, aunque solamente 9 sean obligatorios.

---

<sup>1</sup> Véase en Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP. 1993.

Es así como en esa última etapa del SEN se ha consolidado la necesidad de impulsar programas más específicos, tanto la calidad como la equidad de la educación básica, que tengan como objetivos dos derechos insoslayables: igualdad de derechos humanos y la educación para todos, sobre todo en lo que se refiere a grupos de población identificados en rezagos educativos, respetando sus condiciones y características de vida, como se señala en el Plan de Nacional de Desarrollo 2000-2006:

- Niños y niñas en situación de calle
- Hijos de trabajadores agrícolas emigrantes
- Niños indígenas
- Grupos de población ubicados en zonas dispersas
- Población rural de marginación extrema
- Niños con algún tipo de discapacidad

Teniendo la oportunidad de contar con una formación personal, con un alto nivel de conocimiento y competencias básicas, con el fin de desarrollar una vida personal y familiar, esperar una ciudadanía competente y activa, así como integrarse a un trabajo productivo, donde la escuela es parte fundamental para al aprendizaje, ya que ayudará a fomentar el desarrollo de valores, actitudes, concepto y habilidades.

Como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad, el Gobierno Federal en su Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 pone mayor atención en la necesidad de atender a menores con discapacidades transitorias o definitivas recomendando que las escuelas regulares den acceso a estos niños, ya que toda persona que demande atención especial tiene derecho a obtener un servicio que de acuerdo a sus condiciones o capacidades le permita acceder a los beneficios de la educación básica mediante las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)



Cabe destacar que todo el personal de educación especial que trabaja con un enfoque clínico-rehabilitatorio fue sensibilizado y sus actividades se han reorientado hacia el nuevo enfoque de la Integración.

En 1993, se expide un artículo en la Ley General Educación, en el que se definen las acciones y participación que se llevarán a cabo, así como una modalidad de la educación básica en lo que se refiere a la educación especial, este artículo (41) hace explícito que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidad esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración esta educación procurará las satisfacciones de necesidades básicas, de aprendizaje para la autonomía, convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuela de educación básica regular que integren a alumnos con NEE.

De acuerdo con las características y necesidades de este proyecto, se define al niño con Necesidad de Educativas Especiales (NEE):

Cuando el alumno en relación con sus compañeros de grupo enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos incluidos en los planes y programas de estudio y requiere que a su proceso educativo se incorporen recursos mayores o diferentes para que logre los propósitos curriculares. (SEP, 1999)

Esto no significa que se hable de un niño con una deficiencia, sino de la dificultad que presenta el niño en un proceso de aprendizaje o la metodología que utiliza el profesor para la enseñanza.

Desde esta nueva perspectiva, como se puede observar en el artículo 41, se propuso reorientar los servicios de educación especial hacia la integración educativa. El Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) define la Integración Educativa como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje. La integración educativa requiere además del trabajo con el niño, la participación de los maestros, de la escuela regular y de los padres de familia.

Las necesidades educativas especiales se refieren a los requerimientos de los niños con "discapacidad" que, igual que algunos de sus compañeros sin ellas, presentan problemas o algunas dificultades serias para aprender.

El concepto de NEE comenzó a utilizarse en los años sesenta; sin embargo, en ese momento no se modificó por completo la concepción dominante que se tenía acerca de las personas con "discapacidad" y fue en 1978, cuando el concepto se popularizó. Warnock citado en el Programa de Educación Especial (1994) describe la situación de la educación especial:

... Siempre se ha sabido que algunos niños con discapacidad tienen problemas para aprender, así que parecería que el concepto de necesidades educativas especiales sólo es una manera "más bonita y menos fuerte" de decir lo mismo. En un análisis superficial, puede parecer que únicamente cambiamos las palabras pero que todo queda igual. Sin embargo, al señalarlos como "discapacitados" estamos diciendo que la causa del problema solamente está en el niño... al conceptualizar a los alumnos como niños con necesidades educativas, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo, esto es, las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio.

Por lo tanto, los alumnos NEE requieren de recursos mayores o diferentes, que pueden ser:

- 1) Profesionales: maestro de apoyo, especialistas;
- 2) Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;
- 3) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares;
- 4) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

El Programa de Educación Especial (1994) contempla que los alumnos pueden presentar necesidades educativas especiales debido a los siguientes factores:

1. *Ambiente social y familiar en los que se desenvuelve el niño:* Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras.
2. *Ambiente escolar en el que se educa el niño:* Si la escuela a la que asiste el niño está muy poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el docente no está lo suficientemente preparado.
3. *Condición individual:* Existen algunas condiciones individuales, propias del alumno, que pueden influir para que éste requiera de recursos adicionales y/o diferentes para acceder al currículo, éstas pueden ser: discapacidad, problemas emocionales o de comunicación, autismo, epilepsia, etc.

## **1.2 Cultura escolar**

Para justificar los programas educativos el Estado mexicano instaura una serie de “políticas públicas”, en las que intervienen sistemáticamente en diversas

dimensiones de la vida social como son la economía, la salud de la población, la seguridad, y por supuesto la política educativa.

Partiendo de que todos los actores tienen ciertas preconociones de la institución educativa y para todos ellos, la escuela, la educación y la escolaridad tienen significados diferentes, por lo tanto, la escuela es el producto social de sus actores y de lo que para ellos representa.

Así, en el análisis de la interacción social interviene el contexto en el que se inscribe, dentro de éste, entran en juego un conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas que aportan ciertos códigos para hacer más fácil la comunicación.

Algunos códigos de comunicación son la simbología del espacio, la vestimenta, los rituales, las normas y reglas de conducta, que son los encargados de ejercer la acción reguladora para favorecer la socialización de las pulsiones.

La escuela, como instancia encargada de enseñar, define a su vez lo que es legítimo enseñar. La acción pedagógica es una violencia simbólica porque impone los intereses de los grupos o clases dominantes. El acto educativo es también un acto de arbitrariedad cultural...

En la acción pedagógica entran en juego distintos elementos simbólicos, estos no son explícitos sino ocultos y posibilitan la reproducción del orden social dominante (Pina y Frulan, 2005).

Lo que tiene que examinarse por lo tanto, son las relaciones que la escuela mantiene con la comunidad, es decir, su cultura.

La escuela es sede de complejos rituales que rigen las relaciones personales. Existen juegos, equipos, <<guerras sublimadas>>, un código moral, un conjunto de ceremonias, tradiciones y leyes. Todo ello configura un mundo diferente al de los adultos... como toda cultura, la escuela vive sus conflictos (Coulon, 1995)

Al respecto también señala que existen cuatro actitudes dentro de toda actividad humana y se cristalizan dentro de la escuela:

1. El deseo de respuesta, el deseo de la intimidad, de estar próximo a los otros, que abarca desde las conductas sexuales hasta la amistad.
2. El deseo de reconocimiento, es la lucha de los individuos para tener determinada posición social, ya que en la escuela las recompensas estimulan este deseo.
3. El deseo de nuevas experiencias, es un mecanismo protector que resulta de la monotonía social y del aburrimiento que genera la rutina.
4. El deseo de seguridad, es el miedo a perder el control en el aula, a los castigos o a parecer estúpido.

Todas las sociedades cuentan con medios para asegurar el almacenaje y transmisión de conocimientos, uno de éstos es la educación dentro de las escuelas. Antes de la industrialización la responsabilidad de educar estuvo a cargo de las familias, las instituciones religiosas y la escuela. La familia fue la más importante, ya que ésta se encargaba de heredar generación tras generación los oficios tradicionales de cada una de ellas, esto lo hacían los menores, observando o sirviendo como aprendices.

Las instituciones religiosas se ocuparon de enseñar el significado de la vida y de arraigar los valores de piedad y de respeto a sus mayores. En los lugares donde existían escuelas, proporcionaron ayuda en la lectura y la disciplina.

A medida que se extendió la industrialización hubo menos adultos en el hogar, con lo que se delegó gran parte de la educación a las instituciones escolares, y a finales del siglo XIX habían alcanzado a las familias como principales educadoras de los hijos. De esta manera, en la práctica, se convirtió en la principal institución socializadora, adquiriendo cinco funciones esenciales, de acuerdo a lo mencionado por Gelles y Levine (1999):

1. Instrucción. Capacitar a los futuros trabajadores con los conocimientos fundamentales y con habilidades tecnológicas.

2. Socialización. Enseñar a los niños actitudes valores y habilidades interpersonales que la sociedad aprueba.
3. Custodia-control. asumiendo responsabilidad durante un horario específico.
4. Certificación. Otorgando los créditos, diplomas y otros elementos de competencia que reconocen las demás organizaciones.
5. Selección. Clasificando a los individuos para diferentes papeles educacionales, ocupacionales y sociales.

Con estos principios se acentuó la diferencia entre la educación formal o escolar en el contexto de un salón de clases y la educación informal o en el hogar, así como las expectativas de padres, maestros y la sociedad hasta nuestros días. Los padres creen que la educación es la clave para tener éxito en la vida, que es una garantía de prosperidad y que es la manera de desarrollar en sus hijos habilidades, conocimientos y valores que ellos no poseen.

Para la sociedad, es el medio de socializar a los niños a su propia imagen, porque aquí es donde se reflejan los ideales de una sociedad. Eggleston (1980) nos dice que la escuela es un elemento al servicio de la sociedad y que su tarea principal es que los niños reciban la cultura adecuada (conocimientos, destrezas y valores) para poder asumir un rol y de esta manera aspirar a ser miembro de la sociedad adulta. Ibarquengoitia (1990) agrega que la educación debe ser considerada como una experiencia social donde el niño va conociéndose y enriqueciendo sus relaciones con los demás, a la vez que adquiere las bases del conocimiento teórico-práctico.

Fullan y Hargreaves (2000) nos mencionan que 'se espera que la escuela funcione como unidad educativa', es decir, que los alumnos al final del nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria) desarrollen habilidades intelectuales y actitudes, que serán producto de la combinación del trabajo de los docentes en el aula y de la experiencia escolar en su conjunto.

A su vez Tenti (2001) agrega que la escuela es una organización donde se establecen reglas, leyes, decretos y reglamentos, que ponen límites y ordenan lo que se hace en la escuela; así como también se reconoce que tienen la capacidad de tener sus propias reglas escritas y no escritas. Todo esto tendrá una doble

función: la de facilitar la realización de determinadas acciones y la de poner límites a otras.

De las expectativas o de las definiciones mencionadas anteriormente no podemos decir cuál es la correcta o la más acertada, porque todas tienen sus mejores propósitos, pero lo que sí podemos asegurar es que los alumnos son las principales víctimas y los contribuyentes, padres, maestros y sociedad. Por ejemplo, los padres de familia tienen la necesidad urgente de deshacerse de sus hijos un determinado número de horas cada día, mientras éstos tienen edades que varían entre los cuatro y quince años de edad. Los maestros por su parte, tienen que ganarse la vida y se ven obligados a hacer algo en esa enorme cantidad de horas.

El sistema educativo es el principal instrumento de la reproducción cultural y la autoridad pedagógica identifica como fundamental la relación padre-hijo; así como la familia concede a la educación un elemento clave que explica las desigualdades educativas, las diferencias de los resultados educativos que no pueden ser explicados por las desigualdades económicas o el capital cultural.

### **1.3 La función de la familia en el Sistema Educativo**

Cada año la gente hace filas larguísimas y lucha por obtener un lugar para inscribir a sus hijos a la escuela; cada año se construyen nuevas escuelas, sin embargo hay más niños que se quedan sin poder asistir a ellas, aunado a ello, hay personas que nunca han ido a la escuela y viven convencidos de que ésa es la única razón de su fracaso y aquellos que si han ido, creen que fracasaron porque no aprovecharon la enseñanza. Lo cierto es que la escuela, es el elemento fundamental en las frustraciones de toda la gente. Pero la familia ¿cómo contribuye a llevar al pequeño al éxito o al fracaso escolar?

Para los padres, asistir a la escuela es una obligación que tienen sus hijos y lo ven como un derecho, y rara vez se detienen a pensar qué será de ellos cuando llegan a la clase, pues que cuando los niños vuelven a sus casas, sus papás únicamente se limitan a preguntar “¿cómo te fue?”, “¿qué hiciste en la escuela?”

como simples preguntas de rutina; la indiferencia de los padres desaparece cuando hay algún problema o cuando les comunican el progreso de sus hijos; ya que en general lo que les interesa saber es “que tal va su hijo”.

Aunque tampoco hay que perder de vista que en la gran mayoría de las familias los pequeños son valorados y queridos por el solo hecho de pertenecer a ella y aunque en la escuela se está anticipando cómo va a ser tratado el niño por la sociedad. Por lo tanto, el cometido es que el niño internalice estas reglas, que se entrene y compruebe los efectos de su aplicación. Este trato puede generar en el niño una tensión interna que podrá ser aliviada por el apoyo familiar, la imparcialidad de profesor o el carácter maternal del profesor y por el trato con el grupo de amigos, complementando de esta forma los aspectos cognitivos con las emociones.

Al convertir las jerarquías sociales o familiares en jerarquías académicas, el sistema educativo cumple la función de legitimación necesaria para la perpetuación del orden social, por ejemplo la familia está estructurada y funciona sobre la base de elementos biológicos: sexo, rango de nacimiento, edad, elementos que serán tomados en cuenta que, junto con las reglas escolares, servirán para un buen funcionamiento, pues también acá será considerado el criterio de rendimiento.

#### **1.4 El rol del docente en la escuela**

De acuerdo con Fullan y Hargreaves (2000) las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial indican que el promedio general está por debajo de lo esperado, especialmente en el desarrollo de habilidades intelectuales básicas, la solución de problemas, la comprensión de conceptos fundamentales de la ciencia historia y geografía.

Ibarguengoitia (1990) señala que para que se dé una transformación de escolaridad obligatoria es importante verla como un derecho y no como un privilegio, pues como la conciben como obligatoriedad se dan situaciones problemáticas, ahora se tiene en las aulas a todos los niños, tanto a los más



inteligentes o los mejores partidos, pero también, a los más difíciles, ante esto los docentes se cuestionan qué hacer con estos chicos y por lo tanto su trabajo se desplaza desde la enseñanza de las materias, a la educación de individuos, lo cual es mucho más difícil.

Rasgos poco comentados de la vida en la clase: espera, frustración, interrupciones y distracción hacia el grupo, negación de sus deseos y aspiraciones personales, consecuencia de los grupos masivos.

La labor de los docentes se aparta del propósito educativo y se convierte en una labor secundaria porque invierte la mayor parte del tiempo en actividades distintas frente al grupo para enfrascarse en una relación cotidiana, porque al ser esa institución el marco donde se dan estas interacciones, ya no se ocupan de escucharlos, ayudarlos o conducirlos con base en un análisis y un diagnóstico, sino de resolver problemas cotidianos y actuar de una manera automática y al estar tan metidos en lo cotidiano se olvidan de los asuntos técnicos; esto no quiere decir que los profesores lo hagan de una manera conciente sino que en la escuela se vive de una manera cotidiana, ya no se interpretan, perciben o piensan las cosas, razón que a decir de Jackson (1975), trae como consecuencia que:

1. El docente se enfoque principalmente en muchas funciones durante la clase: llamar a los alumnos de un lado a otro, distribuir el material escolar, conceder privilegios, determinar el comienzo y final de las actividades, entre otras, y esto se debe al gran número de alumnos que tiene que atender y a la presión del tiempo, por lo tanto deja en último término al alumno como persona individual, a la calidad de su vida en la clase.
2. El tiempo que los niños pasan esperando, ya que no se puede atender a todos al mismo tiempo, entonces los niños presenten una negación de un deseo (frustración) indicando claramente que “aprender a vivir en la escuela implica aprender a renunciar a los propios deseos o esperar antes de que se cumplan”.
3. Hay varios tipos de interrupción, debido a que en la mayoría de las escuelas los grupos son masivos.

4. Tiene que aprender a aislarse dentro del grupo si quiere ser buen estudiante, se le Exige al alumno que ignore a todos los que le rodean, sabiendo que la clase no es una agrupación de desconocidos, pues antes bien, se conocen perfectamente.

Para mejorar la aptitud social del docente es importante mirar desde la perspectiva del alumno, y de esta manera se podría entender mejor la conducta de éste (empatía y sensibilidad). Es decir, el profesor debería dejar de pensar que la solución para interactuar con el alumnado es a partir de idear una forma para conducirlo. Antes bien, sería necesario desvanecer la relación alumno-profesor y trasportarse a otro nivel, donde únicamente se traten como dos personas que trabajan con un objetivo en común.

Entonces tendríamos que preguntarnos ¿qué significa la escuela para los alumnos pacientes de las acciones que tiene que realizar el profesor? Es decir, de qué modo reaccionará un alumno a las presiones que se le imponen. Todas estas acciones quedan justificadas por el docente, ya que si quieren alcanzar los objetivos de la enseñanza y evitar el caos social deben imponer cierto control.

Existen sanciones sociales para forzar al alumno a mantener una actitud de paciencia y equilibrio; por un lado a seguir sus propios deseos, y por otro el impulso a renunciar al deseo.

Hargreves (1986) señala que el docente debe ejercer un rol de instructor para conseguir que aprendan los alumnos y den pruebas de que así es. Es importante considerar esto, ya que en gran parte de la conducta, el profesor insiste en perseguir la evidencia del efecto de su enseñanza precisamente en el aprendizaje del muchacho y que dichos efectos sean perceptibles en las actividades cotidianas de la clase.

Para esto, percibe y evalúa a sus alumnos sobre la base de dos aspectos del propio rol en clase: cuando tradicionalmente se juzga al alumno por el grado en que presta atención, trabaja con persistencia y manifiesta entusiasmo e interés, (rol de instructor) y cuando se percibe y juzga al alumno de acuerdo a su observancia en la disciplina, es decir, según acepte la autoridad del profesor: que

sea sumiso, cortés y tranquilo. El alumno que sea percibido en ambas dimensiones, será evaluado como “bueno” y si se desvía de estas previsiones, será considerado como “malo”, Los “malos” alumnos son producto del fallo disciplinario (debilidad de carácter, actitudes equivocadas, valores deficientes) y fallo en la instrucción (pereza o necesidad).

Los docentes saben distinguir bien el esfuerzo, la aptitud y el éxito entre sí, pero cuando las disparidades son bastante notables, lo hacen por las razones siguientes:

1. Posiblemente no poseen un cuadro completo de las aptitudes del alumno.
2. El logro y esfuerzo quedan más patentes a su inspección ordinaria en la vida cotidiana. Razón por la cual concede mejor evaluación al mayor grado de realizaciones.
3. Deduce que si un alumno consigue éxito ha de estar satisfecho de la escuela; estiman como alumnos con éxito a quienes consideran más capaces, singulares, imaginativos, clarividentes, despiertos, amistosos, entusiastas, alegres. De esta forma, el alumno se percibe a sí mismo con mayor perseverancia y competitividad y con mejores antecedentes escolares. Y los que se desvían poseen todos los defectos.

La aprobación del docente hacia su alumno hace que sea tomado en cuenta de acuerdo a las categorías de inteligencia, logros, conducta en clase, calidad de pensamiento, equilibrio emocional y éxito probable en el colegio. Por consiguiente, también puede describir con palabras corrientes o etiquetas a alumnos difíciles en cuatro niveles: general, instrucción, disciplina, compañerismo.

El profesor no cuenta con un poder formal, lo hace sobre una base individual y personal. Horgreves (1986) enumera los diferentes tipos de poder social que los maestros ejercen con el alumno:

1. Poder remunerador y de imposición, cuando es posible premiar con elogios o notas a los alumnos que aceptan su influjo y sancionar con desaprobación o con otra clase de castigo a los que no toman en cuenta sus indicaciones.

Éste es un poder limitador en la relación profesor-alumno ya que se funda exclusivamente en el premio o castigo.

2. Poder referente, con base en lo que el docente refiere del alumno más o menos.
3. Poder de experto, se funda en la percepción positiva o negativa que tiene el docente del alumno.
4. Poder legítimo, los alumnos piensan que gran parte del poder del docente es legítimo, siempre y cuando el alumno no considere como ilegítimos sus actos.

Ahora bien, la tarea del profesor es mostrarse responsable en la evolución académica, social y moral en dos niveles: del alumno individualmente, y del grupo en general; y dar respuesta en ambos niveles. Los alumnos deben desempeñar la exigencia de un rol de aprendizaje y disciplina. También evaluar emocionalmente, es decir, con base en sentimientos de atracción o desagradados: De esta forma el proceso de categorización opera también en dos niveles: de la clase y de los alumnos.

Las pruebas de inteligencia, el sexo, información de profesores anteriores, informes médicos o psicológicos, antecedentes étnicos, conocimientos de hermanos, características físicas, aprovechamiento previo, clase socioeconómica, conducta real, información que proporcionan los padres, problemáticas familiares, creencias, valores, su experiencia y capacidad para enfrentar las diferencias entre los niños, entre otros son algunos antecedentes para que el maestro forme sus propias expectativas.

Los docentes tienden a evaluar con base en el grado de conformidad concebido en el rol de alumno, si conocen más allá del entorno familiar del alumno les conduce a pensar que es poco lo que se puede hacer por ellos, y en consecuencia reducen sus expectativas hasta llegar a pensar que únicamente alcanzarán bajos niveles profetizados.

Aunque también se debe reconocer que el profesor a veces se encuentra más atareado con los múltiples problemas conectados con el desempeño de sus funciones, y que emplea lo mejor de sus talentos, ya que tiene a su cargo muchos alumnos y cuenta con poco tiempo para dedicarle a cada uno de ellos.

Eggleston (1980) agrega que para muchos docentes los conceptos de valores y poder no son de importancia, sin embargo son parte de su tarea diaria dentro del aula, ya que emprende su labor con la idea de que lo que enseña es bueno para los alumnos, y además que tiene derecho a enseñarlo a “su modo”; la escuela ofrece apoyo para que estas ideas legitimen su rol dentro del sistema de valores y poder.

Por otro lado, los conceptos de habilidad, conocimiento, inteligencia, son productos sociales y el fracaso escolar deriva de estos conceptos. Los docentes tienen una concepción de lo que es la inteligencia y sus supuestos se convierten en profecías que se cumplen a sí mismas, es decir el éxito y el fracaso escolar son el resultado de la definición que ellos sustentan.

Una definición de lo que es una desviación, es una violación de las reglas sociales y ocurre cuando alguien traspasa los límites de lo correcto. También puede ser cualquier acto que perturba las expectativas sociales y por lo tanto provoca la desaprobación social. La desviación crea la necesidad de controles sociales para prevenir y corregir la conducta desviante y de ella se vale la socialización ya que con ella se conduce a la gente a que haga lo que se supone debe de hacer. Para lograr el control social la sociedad hace uso de sanciones -Recompensas y castigos-. (Gelles y Levine, 1999)

Asimismo, la perspectiva del etiquetado muestra cómo los controles sociales pueden crear la desviación; que es una secuencia de hechos, una consecuencia de la aplicación por otros de las leyes y las sanciones a un ofensor. La conducta desviante es la que la gente ha etiquetado, ya sea porque en efecto alguien practica esa conducta y luego, es tratado como tal en forma permanente o llega incluso a ser excluido en definitiva. Esta práctica trae consigo el desarrollo de

subculturas desviantes. La aplicación de este tipo de etiqueta puede llegar a ser una profecía de autocumplimiento.

Woolfolk (1999) encontró que los docentes tratan a los estudiantes más adelantados de manera diferente que a los de bajo rendimiento durante las clases, la evaluación que aquellos hacen de la habilidad de sus alumnos parece afectar su aprovechamiento en clase “Si deciden que algunos estudiantes son menos capaces y carecen de estrategias eficaces para trabajar con alumnos de alto rendimiento, entonces los educandos enfrentan una amenaza doble; las bajas expectativas y la enseñanza inadecuada. Qué tan poderoso será el efecto de las expectativas, depende de qué tan distinto trate el profesor a sus alumnos de alto o bajo rendimiento”.

Es decir, “una expectativa no fundamentada que se confirma sencillamente porque se espera que así ocurra. En el aula esto significa que las opiniones del maestro sobre las habilidades o conductas del estudiante ocasionan las conductas que éste espera de sus alumnos” (Woolfolk, 1999) conociéndose también como el efecto de Pigmaleón; por lo tanto a pesar de que hubiera un cambio en el niño, las expectativas de su profesor se sostendrán y pueden racionalizar y atribuirlo a causas externas fuera de su control.

Otro problema surge cuando los docentes no modifican sus expectativas, aun cuando estén notando algún cambio en el niño, a este fenómeno se le conoce como Efecto de Expectativa, en el que el profesor mantiene el aprovechamiento del alumno en un nivel anticipado al no modificar lo que él mismo espera.

## **1.5 El rol del alumno en la escuela**

La cultura de los alumnos se manifiesta a través de los juegos, en las conductas que se hacen frente a los adultos, que generalmente son ellos quienes las propician y las utilizan como instrumento pedagógico y método de control social, como por ejemplo la educación física, en ellas les inculcan valores y ritos que les permite regular las tensiones de sus alumnos.

Este tipo de ceremonias constituyen un tipo de identificación con un rol valorado por la comunidad, como son: el honor, las jerarquías, el espíritu de la escuela, el espíritu de equipo, son elementos que provocan y controlan las emociones de los participantes.

Poco a poco las jerarquías sociales se convierten en jerarquías académicas y el sistema educativo cumple la función de legitimación necesaria para la perpetuación del orden social.

La igualdad de oportunidades acarrea diferencias de logros, que se dan en el entendido de que cada alumno es distinto en cuanto a habilidades, orientaciones familiares, aspiraciones, motivaciones, intereses individuales y actitudes con relación a la educación, esto se traduce en nuevas formas de desigualdad que a través del proceso de socialización serán legitimadas por el sistema educativo,.

Dentro de esta socialización, la vida escolar del alumno está marcada por una serie de etapas. En la primera, el niño debe aprender a convertirse en alumno o ejercer ese rol, lo cual significa que debe aceptar implícitamente una ruptura relativa con respecto al medio familiar: las reglas que operan en la casa no son las mismas que operan en el ámbito escolar; y las personas que se encargan de hacer que dichas normas sean observadas por el niño, tampoco.

Las relaciones sociales de los alumnos en el medio escolar se construyen por lo general, a partir del conflicto: por ejemplo, los alumnos acuden a la escuela como una obligación impuesta por sus padres, percepción que se ve reflejada, según Coulon (1995), en la disciplina, en donde la desobediencia y la provocación de incidentes llegan a convertirse en una norma general de conducta. Lo mismo sucede con la tarea escolar, que es vista como una imposición, que muchos se niegan a cumplir.

Los niños permanecen en un aula donde la preocupación primordial ya no es el aprendizaje, sino el cumplimiento de los planes y programas en concordancia con los tiempos institucionales: la exigencia de cubrir los temas y actividades señaladas en los programas educativos en función del cronograma oficial, se convierte para el docente, en prioridad, ubicándose por encima de las necesidades

particulares de los niños. Y lo que es prioridad para el docente, debe serlo también para el alumno, porque “vivir bien” dentro de la escuela significa hacer cuanto dice el profesor o la institución, Jackson (1975) afirma:

Los alumnos deben asistir a la escuela quieran o no y esto los hace tener algo en común con otras instituciones (...) la asistencia involuntaria que también se da en las prisiones y hospitales psiquiátricos y en ese sentido el niño es un prisionero y tiene que inventar estrategias para afrontar los conflictos que surgen entre la inclinación personal de cada uno de los niños y las exigencias de la institución escolar.

Lo que distingue a la clase de otros entornos es la forma en que los alumnos tienen que aprender a enfrentarse al grupo, a las evaluaciones y al poder. Deben ejercer un rol paciente, sumiso, diligente, cortés, pasivo, respetuoso con la autoridad (Horgreves, 1986) y además deben aportar hábitos, comportamientos y actitudes que les serán útiles en sus tareas escolares, ya que mostrarán familiaridad con la cultura académica. Esto se va imponiendo y a la vez legitimando por tres vías:

1. Educación difusa
2. Educación familiar
3. Educación institucionalizada (escuela)

Hay dos tipos de logros que los alumnos deben obtener: uno es el aprendizaje puramente cognitivo con informaciones y destrezas; otro, el aprendizaje moral es el ejercicio de alumno responsable en la comunidad escolar. (Jackson, 1975)

Es importante tomar en cuenta las actividades cotidianas escolares que esta monotonía encierra, elementos rutinarios de la existencia humana, y para apreciar la importancia de estos acontecimientos se consideran la frecuencia con que ocurren, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria, lo que sucede en ellas y el modo en que sucede.



Ejemplo de rasgos del ambiente social en las clases de la escuela:

1. Se establece una división entre fuertes y débiles que genera que sean blanco de críticas o alabanzas.
2. Asignación de sitios o lugares para cada alumno.
3. Entorno de cosas y olores.
4. Factores de repetición, redundancia, acción ritual y cíclica que se impone y si se llega a dar un cambio genera curiosidad dentro del alumnado.
5. Se establecen relaciones sociales entre sí, es decir, se da una intimidad social por exigencia ya que se trabaja en colaboración con otros o al menos en presencia de otros y esto tiene una influencia en la vida de cada escolar.
6. Formas de actividad no son numerosas, pero deben realizarse con normas que los alumnos deben comprender y obedecer.
7. Es importante lo que el alumno hace pero también lo que los demás piensan de lo que éste hace, adaptarse a la vida escolar es estar sujeto a la evaluación de otras personas.

Jackson (1975) afirma que hay que reconocer que los niños pasan mucho tiempo en la escuela y los lugares en los que se desenvuelven son muy parecidos entre sí, y se encuentran allí lo quieren o no. Estos hechos aunque aparentemente obvios pueden ayudarnos a comprender qué sienten los alumnos.

En algunos casos fuera de dormir y quizá de jugar, no hay otra actividad que ocupe tanto tiempo del niño como la asistencia a la escuela y en ninguna otra habitación, el niño pasa tanto tiempo como en la clase. experimenta un entorno físico relativamente estable o uniforme constituido por rituales y actividades que varían poco, y que se realizan de acuerdo con normas muy claras que los alumnos deben comprender y obedecer.

También existen dos currículums relacionados entre sí que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito en la vida escolar. el currículo académico y el oculto. Los dos son de gran importancia pero el segundo esta destinado a retribuir

el éxito o el fracaso, esto quiere decir que como en las cárceles, la buena conducta sale premiada. Porque el que los docentes reprendan a los alumnos, no responde a las deficiencias intelectuales de éstos, sino porque no siguen las directrices del profesor o porque violaron las normas institucionales.

El profesor no siempre toma en cuenta lo que para el alumno es importante (lazos de amistad para un mejor desempeño académico y emocional). Pero si pudiera reconocer con detenimiento la interacción experimentada por el grupo, seguramente cambiaría la percepción inicial que se formó sobre cada uno de sus alumnos y por lo tanto, incidiría para que el comportamiento de éstos se modificara.

Como hemos podido ver en este capítulo, la situación histórica de la educación en México ha propiciado que en el Plan Nacional de Desarrollo, se incorpore la necesidad de generar una educación que, a través de una acción pedagógica específica, atienda a aquellos alumnos con NEE, con la finalidad de incorporarlos al común de las escuelas.

Dentro de esas acciones específicas, hemos aludido y caracterizado a la cultura escolar, la función de la familia en el sistema educativo y los roles tradicionales del docente y del alumno en la escuela. El recorrido por este marco histórico nos ha revelado la existencia del conflicto y el poder como elementos externos siempre presentes en el sistema educativo.

Así, se propone en nuestro trabajo indagar el decir y el hacer de los docentes para saber si éstos han llegado a comprender y llevar a cabo un cambio tomando en consideración que cada uno de los actores (familia, maestros, alumnos) dentro de la institución tiene un rol y le da significados diferentes, puesto que estamos en un momento de evolución de las escuelas, la enseñanza y la mentalidad de los profesores que se hallan abiertos al cambio.

A partir del conocimiento de este entorno, podemos definir la estrategia metodológica con la que nos aproximamos a nuestro objeto de estudio, la cual se describe en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

#### **2.1 Objetivo general**

Conocer la perspectiva del docente respecto al niño NEE con base en su decir y su hacer.

#### **2.2 Objetivos específicos**

1. Indagar el decir del docente respecto a la forma en que presenta y describe al niño NEE
2. Indagar el decir de los docentes respecto al pronóstico que otorgan a los niños con NEE, así como de los aspectos de que es función
3. Indagar el decir de los docentes respecto de las acciones que llevan a cabo para facilitar el aprendizaje académico del niño con NEE.

#### **2.3 Participantes**

Trece docentes voluntarios de quienes se omitieron sus nombres por cuestiones de confidencialidad, asignándoles un código (ver apéndice 1); imparten educación primaria, con experiencia de trato hacia alumnos con NEE, el 50% son normalista y el 50% con licenciatura en educación primaria, de los cuales el 30% participa en programa de carrera magisterial, su antigüedad oscila entre los 8 y 14 años; dos del sexo masculino y el resto femenino, sólo una de las entrevistados no era madre de familia.

## **2.4 Descripción del escenario escolar**

Se trata de una escuela primaria definida con base en los criterios institucionales, que la SEP establece, en lo referente al trabajo de Integración Educativa. Ubicada en el límite de tres municipios en el Estado de México sobre una avenida principal, igual que varios centros comerciales, a su alrededor, casas-habitación y pequeñas accesorias. Por cuestiones de confidencialidad se omite cualquier detalle que favorezca su localización.

Cuenta con: las oficinas de dirección, más de una docena de aulas y un salón utilizado por las profesoras de USAER; dos salones que ocupan personas encargadas de la cooperativa, la casa de la conserje, jardineras, un patio de juegos pavimentado en el centro de la escuela. Sobre la banqueta de la calle hay una reja que sirve de protección para que los niños no atraviesen la calle.

El personal adscrito a la escuela está compuesto por: un director, quince docentes de aula, un profesor de danza, uno de inglés, dos de educación física, el equipo interdisciplinario de USAER (docente de lenguaje, trabajadora social, psicóloga y directora del equipo), conserje y aproximadamente 500 alumnos de nivel socioeconómico bajo, la gran mayoría de las madres de familia son empleadas domésticas de la zona, la población inscrita pertenece a los tres municipios antes mencionados.

## **2.5 Instrumentos**

Una guía de entrevista (ver apéndice 2), en la que se consideraron dos áreas temáticas: sociabilidad y rendimiento académico. En la primera, se exploraron el concepto y las expectativas que tienen los docentes respecto a sus alumnos NEE, las relaciones con sus padres, compañeros y el docente; en el área académica, se exploraron aspectos relacionados con el rendimiento, además se buscó conocer cómo conceptualizaban los docentes a los niños en cada una de las áreas, qué esperaban de ellos, qué prácticas llevaban a cabo, así como las expectativas que les ofrecían.

## **2.6 Procedimiento**

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, la perspectiva teórica que influyó en la elección de la estrategia metodológica fue el interaccionismo simbólico, pues se indagó a través de la entrevista a profundidad la perspectiva de los docentes, es decir cómo conciben su trabajo con respecto al niño NEE. Ello con la finalidad de conocer los significados implicados en su visión con respecto a estos niños y de esta forma comprender cómo perciben los profesores sus acciones y cómo definen su situación, así como las estrategias que elaboran para llevar a cabo dichas acciones.

De forma general podemos señalar que la metodología comprendió básicamente el desentrañamiento de los significados y del decir de los docentes, a partir de sus propias acciones. Esto fue posible gracias a que tuvimos acceso directo a los testimonios del propio actor, es decir, el docente fue quien nos habló de su propia percepción con respecto a sus alumnos NEE..

## **2.7 Inserción del escenario**

Se buscaron algunas escuelas que estuvieran en la zona de interés y que contaran con el servicio de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). Se seleccionó la escuela arriba señalada debido a que cubría los requisitos indispensables para el desarrollo de nuestra investigación. Se contactó con el director de esa escuela, se le explicó a detalle el objetivo del trabajo, y se le solicitó su autorización oficial para tener acceso a ella y realizar las entrevistas correspondientes.

El director nos proporcionó información pormenorizada del Servicio de USAER, de cada uno de los docentes y de los alumnos con NEE, y nos autorizó realizar las entrevistas dentro de los horarios de clases. Para ello, organizó una junta general con los docentes: allí les informó del proyecto, y pidió su colaboración porque iban a ser entrevistados.

## 2.8 Aplicación de entrevistas

Una vez que ingresamos al escenario procedimos a aplicar las entrevistas: se planeó entrevistar a dos profesores por día, tomando en consideración que algunos se extenderían un poco más en su discurso al ser entrevistados. Se empezó por el primer grado, turnándonos para realizarlas: mientras una entrevistaba, la otra auxiliaba a la maestra con el grupo y viceversa. En todo momento se les hizo hincapié en la confidencialidad de los datos proporcionados por los entrevistados.

Para la recolección de la información se empleó la entrevista a profundidad, cuya duración fue entre 45 y 70 minutos por participante, las entrevistas fueron audiograbadas y se llevaron a cabo mediante una guía de entrevista (ver apéndice 2) diseñada para dicho propósito

## 2.9 Transcripción de entrevistas

Las transcripciones de las entrevistas se realizaron considerando las muletillas y pausas que los docentes hacían cuando contestaban, una vez transcrita cada entrevista fue cotejada con su respectiva grabación tomando en cuenta el siguiente código:

<b>ACCIÓN</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>SIGNO</b>
Se detenían unos segundos	Punto y seguido	.
Cambiaban de tema	Punto y aparte	.
No saben cómo expresar una idea	Puntos suspensivos	...
Referirse a algo que otro decía	Una comillas	“ ”
Tono de voz bajo	Corchetes	<< >>
Algo que les molestaba	Negritas	<b>B</b>
Sarcasmos	Cursivas	<i>/</i>

## **2.10 Análisis de la información**

Conforme a las preguntas guía se establecieron categorías de acuerdo a las áreas temáticas de sociabilidad y rendimiento académico; se buscaron semejanzas y diferencias, se vieron las tendencias, se dio un orden y sentido con base en las ideas, creencias y sentimientos que se expresaban y con ello se hicieron ejes de análisis: conceptos, expectativas, acciones y justificaciones.

Para conocer el concepto de los docentes con respecto a la forma en que presentan y describen al niño NEE, es decir cómo los conceptualizan; se dividieron en dos aspectos, el social y el académico. Luego, entre cada uno de estos aspectos se hizo una división: los conceptos negativos y los conceptos positivos, considerando el significado que daban los profesores, y así se seleccionaron las ideas principales agrupándolas en categorías.

## **2.11 Presentación de resultados**

Los resultados se presentan primeramente exponiendo la información obtenida en cuatro rubros: El concepto que tienen los docentes respecto a sus alumnos NEE, las expectativas que les dan, las acciones o prácticas que llevan a cabo para alcanzar sus objetivos y finalmente, cómo justifican el concepto y la expectativas que tienen de sus alumnos, estos resultados se justifican con viñetas, que por su contenido, son las más representativas de las diferentes situaciones que se describen.

## **CAPÍTULO III**

### **RESULTADOS**

En este capítulo se expone el análisis de la información en cuatro rubros: 1) El concepto que tienen los docentes respecto a sus alumnos NEE, 2) las expectativas que les dan, 3) las acciones o prácticas que llevan a cabo para alcanzar sus objetivos y 4) justificación de su perspectiva.

El orden de la presentación de los resultados obedece a la importancia que los docentes otorgan a los sentidos: para ellos es más importante la disciplina que las prácticas pedagógicas, razón por la cual la sociabilidad está en primer lugar, describe el comportamiento del niño y cómo se relaciona con los demás. Y en segundo término, el rendimiento académico, es decir, cuál es el aprovechamiento escolar o habilidades académicas de los niños NEE.

#### **3.1 Concepto de los docentes con respecto a los alumnos NEE**

Los dos aspectos que los docentes toman en cuenta para conceptualizar a sus alumnos son la sociabilidad y el rendimiento académico. El primer aspecto es más importante para los maestros porque es la condición más visible y constante y por lo tanto, la justificación que tienen para nombrarlos como niños NEE.

##### *3.1.1 Sociabilidad*

En este ámbito se puede observar que más que sociabilidad es un control disciplinario, lo que los docentes toman en cuenta en el salón de clases, y que a su vez dividen en dos tipos: aquellos que tienen que ver con conductas indeseables, calificándolos como rebeldes, mentirosos o descarados, y las que para ellos son conductas deseada porque no les crean problemas en el salón de clase, pero que de igual manera no son aceptadas, como ser un niño líder.

Mencionan otro tipo de conductas que aparentemente no son virtudes, pero que los profesores aceptan con gratificación porque son niños pasivos, que no les



crean conflicto porque se alienan a sus prácticas y formas de pensar, como los niños dóciles o miedosos.

Un factor común que encontramos en el grueso de los docentes es el hecho de referir a sus alumnos como antisociales y a partir de ello pronosticarles un proyecto a futuro que se vuelve presente, la manera en que los conciben es la que terminan asumiendo los niños. En la nota siguiente, la profesora DF9 da cuenta del concepto que tiene de su alumno, aun cuando ella no se percata que está orientándole la conducta al niño:

Un niño terrorista, no, no trabaja nada, agrede mucho a sus compañeros... además tiene hábitos de conducta feos, o sea, los actos que comete ya no son travesuras, se le podrían considerar ya, ya fechorías o actos delictivos... porque les pide dinero a los niños de 2° y de 1er. año, se los agarra y les pide dinero para pasar al baño o simplemente les pide dinero, les rinde cuentas a todos, pues esas ya no son travesuras de un niño de 8 años, ya son cosas feas ¿no? inclusive le decían que por qué, que si seguía así ya no se le iba a recibir, pero al expulsar a este niño es como que inicie su carrera delictiva desde muy niño.

El contenido de la cita siguiente describe claramente las perspectiva que guardan los docentes desde el inicio del ciclo escolar, y la idea que tienen de cuáles son sus funciones como profesores, a partir de ahí, intentan imponer a los niños su cultura, de tal forma que los que no compartan su cultura serán considerados como inadaptados y por lo tanto, requerirán cierta disciplina, en ese momento, el discurso de los profesores es reiteradamente negativo hacia estos niños, ya que pocas veces les reconocen las virtudes o conductas positivas o, siendo que éstas tienen que ver con el control disciplinario que llevan a cabo dentro del salón.

Al principio de año, era un niño grosero, incumplido, faltista, respondón, rechazado por sus compañeros porque los agredía demasiado, les pegaba, pero ahorita yo te lo describiría que es un

niño cumplido, cumple con sus tareas, al menos ya no me responde tan feo, ya le digo Martín siéntate ponte a trabajar, se queda callado ya. (DF3)

Uno de los aspectos que los docentes toman como conducta antisocial es la rebeldía, que es parte inherente y constitutiva de la personalidad de los niños con NEE. La mayoría de ellos son considerados por sus profesores como indisciplinados, son niños transgresores que se asumen como rebeldes y en sentido va a ser descalificado, si expresa ser niño, inquieto o inestable, es un problema para el profesor y al no entenderse pasa a formar parte de los niños con NEE, como lo señala la docente DF11:

Es muy juguetón, para él, todo gira en el juego se lleva bien con todos los niños y ellos lo buscan para jugar y busca a los que se llevan más pesados con él no es agresivo, pero no le ha tomado interés a la escuela como que la escuela es para jugar, a lo mejor como no tiene con quién jugar en su casa entonces en la escuela es para jugar, desde que llega se dedica a distraer al de atrás, al de adelante o con cualquier cosa porque no le pone interés a nada de lo que hace en clase, incluso distrae a sus compañeros, se le va solo en jugar al de atrás pasándole recados o trae juguetitos escondidos y los está pasando, su mente está divagando sin poner atención a lo que digo.

Por el contrario, cuando los docentes hablan de los niños sociables, en realidad se refieren a una docilidad institucional, que se presenta como una especie de sometimiento o imposición e internalización del poder que, la mayoría de las veces, constriñe la individualidad del niño e inhibe su desarrollo de personalidad y no como la interiorización del mundo social con base en convicciones y expectativas probables de realización de metas. La docente DF1 dice: "Es tranquilo, sólo cuando me salgo empieza a platicar, pero cuando yo estoy no me da guerra".

La docilidad es percibida por el docente como miedo o como inseguridad de sus alumnos al momento de realizar las actividades escolares. Dicho de otra manera: para el docente, lo que conduce al alumno a aceptar las reglas como una imposición, no es producto de la docilidad, sino que es consecuencia del miedo e inseguridad experimentados por los alumnos, y esto es lo que los hace poco participativos y poco comunicativos. Esta situación se refleja en los comentarios de la profesora DF6 sobre una alumna temerosa:

Es muy tímida, hasta más no poder, inclusive cuando le hablo, muy difícilmente me contesta, como que se enconcha... ella misma no se integra, pero siento que mucha parte es de ella porque no quiere participar por ejemplo le dicen ándale vamos al pizarrón pero no, le da mucho miedo o no sé a que le tenga miedo.

Por otra parte, los niños son los principales receptores de la rigidez y verticalidad de las estructuras y las disposiciones que conforman el modelo escolar, donde el líder es el docente y no el niño. Bajo estas condiciones, reconocer el liderazgo de un niño representa un problema para el profesor, ya que un niño líder es un riesgo dentro del aula, porque desde su visión, trastoca y afecta la disciplina escolar y descontrola a todo el grupo, y entonces, el salón se vuelve "un caos". La profesora DF3 comenta sobre un líder: "Con sus compañeros es un niño aceptado y aparte es un niño líder... y, algo les dice, y ahí van todos"

Otro ejemplo de docilidad institucional, puede identificarse cuando los niños son considerados como participativos porque responden positivamente a todas las instrucciones señaladas por el docente, cuando en realidad, se refieren a niños que se conducen con docilidad, y que por tanto, no les generan conflicto, porque no son transgresores.

En el caso referido por la docente DF12, el niño en cuestión presenta un daño orgánico aparente, motivo de su inserción en el programa NEE:

Yo lo describiría como que es un niño que le echa muchas ganas en todo lo que hace a pesar de sus limitaciones que tiene, se esmera

demasiado en todo, en todo, no únicamente lo de la escuela nadamás, sino en todo, salimos a deportes y él participa, salimos a danza, él lo hace, de lo del 20 de noviembre, claro, él hace los pasos hasta dónde él puede ¿no? pero en todo, en todo, él le echa muchas ganas. De no ser por su limitación no estaría en USAER.

Esto quiere decir que desde la perspectiva de esta docente, un niño debiera estar inserto en el programa NEE, no tanto por presentar un problema fisiológico, sino más bien por problemas de conducta.

Como los niños NEE no son aceptados como “normales”, no se les reconocen algunas virtudes, por ejemplo, la honestidad que se supone es un valor socialmente aceptado, en estos niños no es aceptado como tal. Para los docentes es más bien un defecto, una manifestación de descaro, cuando este tipo de alumno está admitiendo la comisión de alguna conducta ilícita. La profesora DF9 evidencia su postura ante situación:

Pero es más fuerte lo que trae atrás que lo que yo pueda hacer en un ratito, vuelve a la violencia y acepta las cosas al 100%, y no lo niega es muy honesto, le pregunto: ¿tú golpeaste? Y responde sí, lo vuelvo a preguntar que por qué lo hizo y me contesta porque me empujó, me vio feo, porque quise, muchas veces dice eso. No vamos muy lejos, ayer se perdieron catorce pesos en el salón y ya, a tanto y tanto que me vieron tan enojada, los regresó, lo regresó él y Álvaro, también yo no entiendo porque en el patio hacen eso con los chavos, es lo que no entiendo, o sea no ocultan lo que hacen, sí me dicen 'yo fui' 'sí lo hice', pero no entiendo por que lo dicen.

En el afán por mantener el orden, los profesores explican, a partir su propia percepción, los comportamientos de los niños, y argumentan que éstos mienten porque eso les permite actuar de acuerdo con lo que perciben de su entorno, boicoteando las reglas sociales en el salón de clases, es decir, trabajan si los vigilan o si están bajo presión. Los docentes señalan que sus alumnos son deshonestos, que no son de fiar, son mentirosos, pero en la mentira los niños

encuentran un escudo frecuentemente temporal de libertad, por ejemplo, la maestra DF20 explica así el comportamiento de uno de sus alumnos:

es un niño manipulador, es muy inteligente y su mal comportamiento lo hace por llamar la atención... Bueno trabaja cuando quiere o cuando se le está vigilando, mientras no, si se le deja un rato, ya no trabaja...

Los docentes asumen un rol de médicos sin contar realmente con la evaluación y el diagnóstico de un profesional calificado para ello, y para mantener y justificar su propio “diagnóstico” sobre los niños, emplean de manera indiscriminada conceptos aparentemente médicos, en un sentido peyorativo y de descalificación. Pero, en realidad se trata de un problema de preconcepción: si el niño es inquieto o inestable, es descalificado, porque representa un problema para los maestros controlarlos, no responden a sus estrategias de enseñanza y por lo tanto, recurren a señalarlos como niños NEE. Como comenta la docente DF11:

es hiperactivo, tiene problemas para fijar su atención no permanece mucho tiempo con la atención, se distrae constantemente con cualquier cosa, tiene que estar manipulando algo, un lápiz o lo que sea, no se concentra en lo que uno está explicando.

Otra de las formas de docilidad institucional que los docentes intentan implementar, es iniciando a sus alumnos en un proceso de socialización. Éste tiene que ver con una inculcación de valores de carácter ético y estético, que justamente es lo que nos permite ver cuáles son sus valores. En ese sentido, una de las características que más toman en cuenta los profesores de sus alumnos, es el aseo personal. Se quejan, por ejemplo, de un reiterado descuido personal de los niños, y para ellos, esto no significa más que el reflejo de una baja autoestima y de un acusado desinterés por la propia intimidad, conducta que se ve reforzada por el descuido de la familia. El maestro DM7 comenta:

Venía sucio de la cara, la nariz sucia, oliendo a orines, pero ahora nos hemos dado la confianza para decirle trae sucia la nariz, órale, váyase a lavar, y él va contento 'ya estoy bien? Ahora muestra

seguridad conforme a sus acciones, estamos poco a poco cambiándolo, nadamás nos falta trabajar su aspecto casi, casi motriz.

La insistencia por parte de algunos profesores por el aspecto de la limpieza personal, se hace evidente cuando reportan un descuido o desorden en los trabajos escolares de sus alumnos, pero estos comentarios dan cuenta de que más que la limpieza, lo que les importa es implementar una docilidad institucional y que los niños “aprendan a ser limpios”: como se pronunció la docente DF4, quien comenta sobre un niño desaliñado, pero con posibilidades económicas y que por lo tanto, desde su perspectiva, no tiene justificación para su falta de aseo:

"Necesita mucha atención, llega el momento que me llega con la misma playera toda la semana, toda manchada, toda desaliñada, sucio por completo. Es un niño que su mamá tiene muchas posibilidades económicas, creo que es el que tiene más posibilidades económicas en el salón, pero está mal atendido"

### *3.1.2 Rendimiento Académico*

En el ámbito académico se observan dos fundamentos y/o criterios que utilizan los docentes para referirse a sus alumnos: el rendimiento académico y las afecciones fisiológicas o psicológicas. En el primero se describen las categorías de bajo aprovechamiento, falta de habilidades; y en segundo, aquellos con alguna limitación debido a su condición orgánica o psicológica, como las afecciones fisiológicas o los rasgos de inmadurez.

En este aspecto, los profesores hacen un supuesto análisis de sus alumnos al señalar que la mayoría de ellos tienen un bajo aprovechamiento y por lo tanto, son evaluados con un puntaje bajo en su rendimiento escolar. Esta concepción les sirve a los profesores para afianzar la idea de que son niños NEE. Sin embargo, esta clasificación de alumnos con bajo rendimiento como niños NEE no se ve acompañada de una estrategia de enseñanza acorde con sus necesidades particulares dentro del aula. La docente DF11 comenta de un alumno con bajo aprovechamiento:

Va muy bajo porque le cuesta mucho trabajo comprender instrucciones, hasta que le digo "aquí te piden esto" y ya le entiende, el examen lo tengo que hacer con él porque ahorita ya no es examen dirigido ellos, lo deben leer y contestar él no puede hacerlo así, tengo que dirigirlo

Otras veces, los docentes manejan las evaluaciones de acuerdo a sus intereses o necesidades, porque los niños que tienen buen aprovechamiento a veces son los que llevan malas calificaciones, debido a que los profesores emplean, como la única forma que tienen para controlar a los niños, el otorgamiento de puntos dentro del salón de clases, y en la mayoría de los casos, cuando los niños no trabajan, los profesores les bajan puntos y por lo tanto, la calificación que obtienen estos niños, a fin de cuentas es reprobatoria, como el caso que describe el profesor DM13:

Su trabajo es muy deficiente, él si dice no lo hago, no lo hace, pero tampoco se pone a causar problemas, no lo hace, no cumple las tareas, no participa en clase, es un caso muy especial, lo curioso es que cuando hago los exámenes sale bien y me contesta muchas cosas pero sí pone atención a las clases, él se lo graba y me contesta muy bien oralmente pero por escrito ya no, tiene mucha retentiva ese niño, es muy listo.

Cuando se refieren a los niños como infantiles, inmaduros o que no tienen comportamientos acorde a su edad; lo dicen en un sentido peyorativo y descalificador, es decir, los conciben como niños con desventajas, como deficientes, limitados o incapacitados, en un sentido de organicidad e inhibición del desarrollo de la personalidad que repercute en lo académico. Y si los conciben como inmaduros ¿qué expectativas van a tener? La docente DF8 se refiere al respecto de la siguiente forma:

Como que no está a la edad correspondiente a los niños de 6° grado, porque actúa a una edad menor...es muy infantil, yo se que son niños pero como que éste se pasa

Otro de los aspectos que sin lugar a dudas no es responsabilidad del profesor pero afecta el rendimiento académico, ya que su misma afección nos dice que trae un problema, es el que se refiere a aquellos niños con problemas fisiológicos y/o limitaciones por su condición orgánica, ya que tienen una señal visible e indiscutible, y por lo tanto requieren de educación especial. El problema es que los profesores relacionan los niveles orgánicos de los niños con su capacidad intelectual. Un ejemplo de ello es cuando la docente DF5 asegura que su alumno tiene un problema fisiológico:

Le cuesta mucho trabajo, como retener las instrucciones, más bien todo es un niño que no puede... a lo mejor lo que le hace falta es ubicación, atención, porque tiene muy poca atención, estoy Pedro, Pedro y solamente así voltea y reacciona Pedro, entonces yo creo que sí hay dificultades con Pedro, bastantes... lo que tiene es un problema de lenguaje, no dice bien todas las palabras, se come algunas letras y eso pues a veces, siento que, que le da pena hablar, por lo mismo... Después se detectó según, que él tenía problema auditivo... yo creo que no tiene el concepto de número que es lo importante, o sea no nadamás es verbal cómo suena cómo se dice el número sino lo importante es que lo puede relacionar el número y para qué sirve, por qué es qué cantidades y el cómo que no, o sea el no lo tiene, entonces pues imagínate las tablas de multiplicar... Una niña que tiene muchos problemas, tanto motrices, motricidad, en equilibrio en todo, no tiene ubicación espacial en la libreta a veces hace los número grandes, a veces los hace chicos o sea no, no hay una ubicación en ella... La tengo ahí enfrente porque digo a lo mejor no ve bien, ya le pusieron los lentes y ya digo bueno a lo mejor era eso... Atención definitivamente no hay atención, o sea muy poca, si la hay, pero sí la hay pero es muy poca.

Como se señaló anteriormente, los profesores no tienen una evaluación de los niños y relacionan los niveles orgánicos y la capacidad intelectual, para conceptualizarlos como niños con NEE, argumentando que tienen baja capacidad



de abstracción, no saben interpretar datos ni razonamientos, no tiene el concepto del número, lento aprendizaje, problemas de operaciones básicas y sin retención, la docente DF6 dice:

Su aprovechamiento académico es muy bajo por ejemplo como hay muchas cosas que no sabe, él imita y copia, si copia y copia bien pero como no sabe leer me imagino que eso lo obstruye en su comunicación. Porque le digo no se comunica conmigo para nada luego viene y me pregunta, le explico y dice que ya le entendió y al rato vuelvo a ir con él y ya se le olvidó, me imagino que no viene conmigo porque pensará que no le voy a decir, no sé.

### **3.2 Expectativas del docente**

En cuanto a las expectativas, el docente da cuenta de los objetivos que pretende desarrollar en función del sentido que le atribuye a la escuela y se puede observar en el ámbito social, que más que una inculcación de valores, existe un deseo por parte de los profesores de docilitar a sus alumnos; las expectativas que guardan son: que el alumno sea sociable, seguro, que "madure" o que sea un niño feliz; en el ámbito académico, fijan sus expectativas para que todos los niños trabajen al mismo ritmo y tengan el mismo aprovechamiento, y por lo tanto, desean que los alumnos cuenten con capacidad para el trabajo, que sean disciplinados y que tengan buen aprovechamiento académico.

#### *3.2.1 Sociabilidad*

Cuando se preguntó acerca de las expectativas, se pretendía conocer el diagnóstico objetivo por parte del docente respecto de cada alumno, y tomando en consideración tal diagnóstico, se pretendía saber cuál era el futuro en términos realistas de los alumnos de NEE. Los profesores creyeron que se trataba de averiguar sus esperanzas y sus deseos para con cada alumno.

Lo que nos reveló esta pregunta fueron los pronósticos desfavorables que tienen los docentes con respecto a sus alumnos. Que en realidad, no esperan

gran cosa de ellos, ya que la mayoría de las veces, los alumnos se amoldan poco a poco a la etiqueta que la institución o el profesor les coloca y con el tiempo, los resultados y las actitudes de los alumnos irán encajando con el pronóstico de lo que en un principio se esperaba de ellos. De esta manera, el fracaso o el éxito de estos niños será el resultado de la definición que sustenten los docentes; pero más que un pronóstico generalizado, encontramos que visualizan sus expectativas en dos rubros: control disciplinario y rendimiento académico.

La concepción que los docentes tienen de los niños se confirma, pues siguen anteponiendo las limitaciones de los alumnos a su condición esencial de persona. Esta postura los lleva a considerar que esos niños no tienen futuro y los proyectan negativamente. El testimonio de la docente DF9, ejemplifica, esta idea del esfuerzo vano que se realizó al tratar de cambiar a uno de sus alumnos, una inversión de esfuerzo que no redundó en mayor bienestar para el alumno, pues al final no se comportó como ella esperaba.

Para mí sería un logro muy grande que se recuperaran, ya no tanto que aprendieran los conocimientos al 100% sino que respetaran a sus compañeros, eso ya sería ganancia. Que ya no tengan actitudes negativas, yo diría delictivas porque ya no es una travesura de un niño de primaria... Pues no sé siento feo, pero a los mejor ese niño va a ser difícil que se rehabilite; porque yo tuve hace muchos años un caso un niño de sexto año que tenía tendencias homosexuales, yo lo estuve trabajando mucho, mucho, y no... yo cuando lo ví, cuatro años después ya estaba vestido, es cuando se siente uno mal, y dice uno de haber sabido no le hubiera dedicado tanto tiempo, de haber sabido me hubiera ahorrado tantas energías, porque yo me estoy acarreando muchos problemas con los padres de los demás niños, porque obviamente vienen y me dan la queja de que les pegan a sus hijos y como que yo ya no estoy funcionando, pues qué hace la maestra, ¿usted no se da cuenta?

En el afán de conseguir que el alumno llegue a ser considerado como “normal”, los docentes buscan que cumpla con una serie de requisitos: ser un niño sociable, seguro, independiente, disciplinario, etc., pero sobre todo, que sea un niño sumiso ante las reglas que se le imponen. El profesor es consciente de la falta de docilidad institucional y de la rebeldía que manifiestan sus alumnos, el temor que se expresa desde el sistema con relación a los niños de NEE. Así, la docente la DF9 deja ver su esperanza de que el niño acepte o se aliene de manera legítima a la normatividad institucional:

Pues la verdad no me ha quitado tanto el sueño como Álvaro y Moisés, este niño siento que es más accesible que sí me lo puedo ganar con más facilidad, o sea sí tiene nobleza, o sea como que es un niño que se puede más o menos ir moldeando poco a poco, a lo mejor en unos cuatro meses.

### *3.2.2 Rendimiento académico*

La expectativa de carácter académico nos señala que más que un buen deseo: es una exigencia de autoaprendizaje para los niños, para que resuelvan sus problemas educativos por sí mismos, pues desde la visión de los profesores, no hay nada que justifique el que los alumnos tengan problemas para aprender. Un ejemplo de ello lo encontramos con la docente DM7, cuando espera que sus alumnos cumplan como mínimo con los objetivos del programa escolar de una manera autodidacta

Que adquiera el nivel suficiente, la madurez necesaria para seguir adelante en relación a una autoeducación, porque ése es el propósito dentro de ese grado, es que ya no se sientan dependientes del maestro, sino que sepan que hacer en el momento en que no está presente el maestro, o que llega tarde o simplemente cuando tiene que salir. Que sepan qué hacer en cierta situación, que vayan adquiriendo cierta madurez, su propia responsabilidad y la concentración que en este caso se debe de dar en 3° año, ya que es

un cambio brusco de 2° a 3°, refiriéndose a la forma de enseñanza y a las responsabilidades que tienen.

Siendo coherentes con el concepto que Los docentes, manejan de sus alumnos, le dan más peso a las actitudes o valores que requiere la sociedad y ellos, que al desarrollo de habilidades y potencialidades intelectuales, y partir de su propia concepción, esperan que sus alumnos les reconozcan y correspondan al trabajo que están haciendo, y por lo tanto tengan esos mismos valores como señala la docente DF9:

Que sepa respetar más que nada que sepa ver, respetar los límites, hasta dónde debe él de portarse bien cuando una persona lo trata bien... porque luego hablamos y hablamos de psicología y que el niño necesita mucho amor y que el niño necesita mucho cariño y que nos debemos de bajar a él, pero yo me pregunto, bueno y en qué momento ellos se esfuerzan por entender a uno, en qué momento ellos dicen “bueno me portaba mal pero la maestra ha tenido ciertos rasgos conmigo de humanidad, ahora a mí me toca”. ¡Nooo!, o sea es de dar, dar, dar, dar, dar y yo me pregunto, hasta qué momento va a recibir uno, yo no pido gratitud, yo no pido que me traigan cosas, no, sino que me corresponda con trabajo, porque si yo le estoy dando trabajo, él me debe de dar trabajo, porque obviamente si yo estoy haciendo un esfuerzo sobrehumano ¿sí? Porque él aprenda, o sea no lo estoy pasando desapercibido, a mí me daría lo mismo, “a pues no quieres trabajar” pues te ignoro, no te hago caso, pues sí, fácil ¿no? para qué me hago la vida de cuadritos. Pero si le estoy dedicando un tiempo, si le estoy dedicando mi pensamiento, porque la verdad en la casa estoy pensando, cómo de qué manera llegarle, y llego y ya, hoy sí quiero, bueno mañana no quiero, sí se me acerca y me dice “mire lo que hice en mi casa” “a sí siéntate en tu lugar” No es cuando él quiera también, por eso le digo es inteligente, yo dijera es un niño que le cuesta trabajo aprender, como se los he dicho, yo no quiero eminencias, pero sí quiero voluntad para que trabajen.

Por otra parte, los docentes parten de la idea institucional que su labor con los niños está encaminada a apoyarlos y habilitarlos en el aprendizaje, la disciplina y la moral, que conformará a los individuos del mañana. Pero los resultados de esta labor, de acuerdo con ese ideal, por lo general, no se ven reflejados en la conducta de la mayoría de sus alumnos; los docentes reconocen en muchos de los casos, que en efecto los resultados no son satisfactorios, situación que los lleva a considerarse a sí mismos como incompetentes

En lo referente a la frustración dentro de la actividad profesional, generalmente, los maestros también tienen una valoración negativa de sí mismos, no están satisfechos con su desempeño profesional y menos aún experimentan un estado de felicidad, al que se supondría debería aspirarse de manera constante y cotidiana en el trabajo desempeñado: “frustrada, porque sé que lo que hago no es suficiente o siento que las alternativas que hago no sirven, así me siento” DF12

### **3.3 Acciones que llevan a cabo**

Finalmente, en las prácticas educativas que realizan los profesores para sus alumnos, se observan los medios que utilizan para alcanzar los objetivos académicos, las formas de trato hacia sus alumnos y los avances y rezagos con relación a las metas que los profesores se plantean con los niños, y para ello utilizan la atención especializada, el modelo conductista o piden ayuda.

#### *3.3.1 Sociabilidad*

Si partimos de la base de que los docentes no saben cómo ayudar a sus alumnos, cabría la interrogante ¿Qué hacen entonces para ayudar a sus alumnos? La respuesta podría ser fácil: si se parte del supuesto de que el docente no sabe cómo ayudar a sus alumnos, entonces el pedir apoyo para enfrentar la situación sería la opción más viable, pero al hacerlo, reconocería y aceptaría su fracaso, en cuanto a los métodos y sistemas de enseñanza por él empleados. Sin embargo, lo que en realidad sucede es que los docentes se inclinan a pensar en que es más conveniente proporcionar al alumno una atención “especializada”, trabajando en las áreas en las que ellos suponen que los niños “requieren mayor atención”,

incrementándoles las cargas de trabajo o mediante medidas disciplinarias con algún método de incentivos y/o castigos.

Encontramos una situación también bastante contradictoria, con respecto al trato que otorgan los docentes a sus alumnos. Por ejemplo, la docente DF12 da cuenta del trato no discriminatorio que le prodiga a un niño que tiene daño orgánico aparente, y que está incluido en el programa NEE:

No lo limito, "es que tú no puedes", incluso en la ceremonia del 20 de noviembre. El 1° de diciembre me tocaba la ceremonia, él va a participar y nada de que porque tú no caminas rápido o no hablas, no te voy a dejar participar. ¡Claro, él va a participar! entonces yo trato, y él sabe, por ejemplo, van a salir a deportes y 'donde tú ya estés cansado, hasta ahí le dejas'. Pero nunca le he dicho 'tú, tú no', sí, porque para mí él es igual que los demás"

Caso contrario, nos encontramos con niños que no tienen daño aparente y no obstante, están integrados al programa NEE a consecuencia de algunas conductas derivadas de su condición social y su entorno socio-familiar, se les conceptualiza descalificándolos y por lo tanto, se les proporciona un trato discriminatorio, como lo señala la docente DF4:

Yo he tratado de estar con él, trato, pues... de ayudarlo, de trabajar con él, a que... no sé... lo trato de una manera diferente. A la mayoría de 'ellos' los trato de una manera diferente [*a los niños NEE*], pero hay veces que no sé cómo llegarles a cada uno, a veces sí me llegan a desesperar, porque no sé qué puedo hacer.

Respecto a la atención especializada, otros profesores le han puesto mayor atención a lo psicológico, pero no se debe a que lleven a cabo estrategias para conducir a los niños de NEE, sino más bien se debe a un desconocimiento de dichas estrategias, y sólo les resta hacer lo que humanamente se les ocurre, como lo revela la docente DF6:

La verdad no sé qué hacer, he trabajado muy poco el autoestima, la he hecho sentir que es parte de un grupo y que como tal, debe de

participar en los equipos, nadie la quiere y la integro diciéndoles que todos somos iguales, que tenemos que trabajar igual; el autoestima es lo único que he trabajado con ella, porque me imagino que si trabajo esto con ella, lo demás va a venir solito.

Otra estrategia que utilizan dentro del salón de clases, es la de los premios y los castigos, práctica que por tradición se ha empleado en los salones de clase, con la creencia de que a través de estos incentivos y desalientos se pueden ayudar a resolver las necesidades académicas y obtener los controles disciplinarios requeridos en el aula. Los docentes retoman estas prácticas de acuerdo a sus necesidades para justificar su trabajo como educadores. Por ejemplo, la docente DF3 motiva indistintamente a sus alumnos:

Ahorita lo que he hecho en diciembre les iba a dar un premio, los iba a llevar a McDonald's, espero que este motivando a Salvador, como le he dicho a Salvador ¿sabes qué? Tienes que trabajar, porque cuando no... es cuando le digo ¿sabes qué? Nos vamos a la dirección y te vas a poner a trabajar ahí"

Durante su estancia en la escuela los docentes perciben que lo que en teoría es una responsabilidad compartida entre institución, maestros y padres de familia, en la práctica sólo recae en ellos y por lo tanto, una de sus demandas más sentidas es la de solicitar apoyo a los padres como lo señala la profesora DF5:

"Lo poco que yo sé, la señora, he hablado con la mamá como 2 o 3 veces no más, porque precisamente la mandé yo a traer, que necesitaba yo ese apoyo de ella, que en casa le explicaran el por qué de las cosas, el para qué, que la apoyara, porque era muy distraída, no ponía atención, entonces la mamá me dijo que en ocasiones le ayudaba. Creo una de sus hermanas, o una tía de la niña como que no hay integración familiar. O sea la situación de ella no la sé, no tengo bien conocimiento de ella, su mamá dice que sí la apoya yo no veo el apoyo, les pedía la libreta firmada de las tareas, no lo hace, no

no viene firmada, entonces eso quiere decir que no hay una atención en casa, no estoy bien enterada de cómo es su familia.

### 3.3.2 *Rendimiento académico*

En el ámbito académico los docentes utilizan las mismas prácticas educativas que en el ámbito social, para que sus alumnos tengan un mejor aprovechamiento académico; atención especializada, incentivos y/o castigos y pedir ayuda a otros actores de la escuela (USAER, padres, maestros, etc.). Esto porque no sólo desconocen métodos y sistemas de enseñanza para insertar a los niños de NEE, sino porque este desconocimiento los lleva a pensar que sus estrategias de enseñanza están ayudando a estos niños, por lo que prefieren brindar una atención especializada, echando mano de lo que creen ellos es lo más apropiado, pero este es un método paliativo, ya que a fin de cuentas se percatan de que no les está funcionando, como lo comenta la profesora DF2:

Entonces yo digo, bueno qué es lo que estamos haciendo mal, la verdad yo si me lo pregunté, pero la verdad es que yo no tengo alternativas, platiqué primero con la mamá, me dijo que le pusiera más atención. Se la pusimos. Después me dijo es que es muy distraído y necesita que usted esté detrás de él, ándelo pues, pero es que no nada más lo tengo a él, son varios compañeros y en cuanto yo me separaba de él inmediatamente dejaba de hacer lo que yo le ponía a hacer. Ahora, después de que platicamos con la señora yo le dije, y dije es que el niño se siente muy agredido, porque como no termina en varias ocasiones y daba la casualidad de que no terminaba y se quedaba sin recreo, pero le decía en cuanto termines sales al recreo, pero no lo terminaba, y entonces se enojaba la señora porque lo dejaba sin recreo, entonces lo dejé, yo no lo voy a dejar sin recreo; entonces viene otra actitud '¿ah, entonces no me lo va a tomar en cuenta?' y yo la verdad no sé qué hacer, si lo tomo o no en cuenta, de todos modos se enoja".



Ahora bien, para los profesores, solicitar ayuda significa trabajar de manera multidisciplinaria y lograr con ello el bienestar del alumnado, sin embargo, emplean este tipo de trabajo como medio de complicidad para reafirmar el concepto negativo que se tiene del niño y justificar así la aplicación de medidas más estrictas con él, apoyándose con el grupo de USAER, como sucede con la docente DF3:

Conmigo creo que ahorita estoy en un papel enérgica con él, porque yo al principio pensaba todo lo contrario que era un niño maltratado y yo le decía a ver préstame tu cuaderno de tareas te voy a poner un recado, 'no no maestra por favor', me hacía unos berrinches y yo pensaba que era maltratado, entonces lo que yo hacía era apapacharlo, a ver ven para acá; vamos a trabajar, y de repente me funcionaba un poquito, pero al rato me veía la cara y se aprovechaba, entonces fue cuando fui con la psicóloga a USAER, le hicieron unos exámenes de proyección y ahí fue donde me dijeron que no era un niño maltratado que era todo lo contrario, que era un niño demasiado consentido y protegido por sus padres que se pasaba la autoridad, no tenía autoridad que yo tenía que ser más enérgica con él, exigirle más, pero ni me resultó ser apapachadora ni mucho menos enérgica con él, y hasta la fecha no trabajo, no trabaja; de repente me trabaja algo en la mañana pero ya después creo que le entra su hora de flojera y no quiere trabajar, ayer inclusive se llevó muchísima tarea, todo el trabajo a su casa, hoy no me cumplió a pesar de que le dije a la mamá 'señora por favor esto y el otro', inclusive no me traía que el color rojo, el block, yo creo que el niño llegaba a la casa y la mamá aventaba todo por allá, pero ya tanto estar con ellos y que USAER está trabajando con ese niño creo que la mamá lo está llevando con un psicólogo y pues ahí vamos.

### **3.4 Justificación del docente con respecto a su perspectiva sobre el niño con NEE**

Con relación a la justificación de las expectativas, los profesores responden como si se hubiera elaborado un diagnóstico previo, y señalan cuatro causas que explican los obstáculos que se les presentan en su práctica docente: la familia, la institución, el propio niño y su incapacidad como docente. Para la gran mayoría de ellos, la familia es la responsable de darle la educación a su hijo, por lo tanto la desintegración familiar es la causa principal de la problemática de los niños. La docente DF9 valida las necesidades de familia pero también acusa la desatención por parte de los padres:

No tiene papá y yo siento que con la mamá no hay mucho acercamiento, o sea que como que son niños que nada más los traen al mundo, les dan de comer y ya, digo que por su situación económica que tienen que salir a trabajar, digo por lo menos tienen una justificación, tal vez es la ignorancia, que no tienen dinero, por eso no los pueden atender, porque no están en todo el día.

Manejan un tipo de capital cultural, de tal forma que el escaso capital cultural de los padres, desde la perspectiva de los docentes, es otra justificación que determina el desarrollo del niño y por lo tanto repercute en su aprovechamiento. El profesor DM13 dice:

...trabaja, no le pone atención porque todo el día está trabajando, creo que su mamá es una persona que trabaja de doméstica, tiene otros hijos pero de diferente papá, no tiene un pareja fija, entonces él empieza a descubrir muchas cosas interesantes 'pues no que tenía papá' y ahora sí aquí sí está su papá. Y él piensa que su papá es de sus hermanos y no, hay varios papás, entonces está en un bloqueo muy fuerte y pienso yo que por ahí viene su problema de la conducta.

Para los docentes, el hecho de que los alumnos le tengan desconfianza a la institución escolar (que abarca todo aquello que tiene que ver con la administración de la enseñanza, incluyendo a sus profesores, los maestros, los

directores y todo el personal en el que se apoya la escuela), es un obstáculo para que avancen en su trabajo y por ende, los niños se atrasan, por lo que correspondería a la institución canalizarlos de modo que se lograra la participación con una distribución equilibrada del poder, sin embargo, el tipo de participación que se está generando en el modelo aplicado, resulta de carácter trasgresor, como lo demuestra, la docente DF2, cuando reconoce la situación que vive con uno de sus alumnos:

Me siento incómoda con esta situación que ha surgido, porque yo creo que en lo que llevo en mi trabajo no había sucedido esto, entonces la situación de que el niño se sienta agredido, vamos a decirlo por mí, para mí es feo y yo creo que también para él porque dice que ya no quiere venir a la escuela. No se si en verdad sea la actitud que él siente hacia a mí o la que se ha generado por sus compañeros. Porque ese día que yo le pregunté por sus papás él me comentó y yo le dije “¿oye David no quieres venir, por qué no quieres estar conmigo, quieres que te cambie de grupo?” y me dijo, ‘no maestra yo quiero estar contigo.

Por otro lado, los docentes señalan que la propia institución no los apoya de manera adecuada, suponen que van a trabajar en forma interdisciplinaria entre USAER y ellos, porque existe un programa avalado en el que se establece cómo van a trabajar todos, pero en los hechos, esta área sólo trabaja de manera individual. La profesora DF10 comenta su vivencia cuando uno de sus alumnos se integró a este programa, y describe cómo se ayudó en su labor educativa, pues tuvo que recurrir a una de sus compañeras para conocer los avances o rezagos de su alumno.

Es muy bajo, yo desconozco el problema que ella tenía, solamente por la maestra que tenía anteriormente la maestra Olga, lo que le comenté. Pero cuáles son sus antecedentes reales, que se estaba haciendo no lo sé yo me acerqué a las maestras de USAER para saber que sucedía, porque me preguntaban si la niña había

mejorado, le digo que yo no puede saber porque no se cómo estaba antes o el seguimiento que se le estaba dando. Me decía básicamente la maestra Rosario que no me podía dar la información porque eso era algo que sólo le competía a ella y que yo le tenía que dar mi diagnóstico.

Para los profesores, la responsabilidad fundamental es atribuida al beneficiario del servicio de USAER pues es el principal obstáculo para el proceso educativo, ya que no han incorporado debidamente sus habilidades como lo demandan las nuevas situaciones, la docente DF12, comenta sobre su trabajo con un niño con daño fisiológico.

Es un niño que le echa muchas ganas en todo lo que hace a pesar de sus limitaciones que él tiene, él se esmera demasiado en todo, en todo, no únicamente lo de la escuela nadamás, sino en todo, salimos a deportes y él participa, salimos a danza, él lo hace, de lo del 20 de noviembre, claro, él hace los pasos hasta donde él puede ¿no? pero en todo, en todo, él le echa muchas ganas.

Los maestros tienen dos connotaciones de lo que es un niño inteligente. Por un lado, los conceptualizan con esa categoría (inteligentes), y por el otro, lo incorporan como niño NEE porque son niños indisciplinados, a los que se les cataloga como niños antisociales y es la única forma de tener una justificación plena para poder integrarlos al programa de USAER. En la cita siguiente, la docente DF9 describe el caso de un alumno, en el que se revela que es más importante la disciplina que la inteligencia:

Es muy inteligente sabe cómo, sabe medir a las personas y tiene mucha capacidad para aprender pero no sé, yo traté este año de quitarle la etiquetota del niño latoso" (DF9)

En otros casos, los docentes dan por descartada cualquier posibilidad de intervención para resolver la problemática de aprendizaje de algunos alumnos. Esto a partir de sus propias percepciones sobre las limitaciones de sus alumnos, mismas que no cuentan con sustento profesional y calificado. Sin embargo, se

valen de estas percepciones para argumentar que a pesar de recibir apoyo en casa o extra-escolar del propio docente, estos niños no van a lograr los objetivos deseados, como lo señala la profesora DF4:

Su aprovechamiento es bajo, muy bajo, de hecho no me ha alcanzado a leer muy bien, en casa sí obtengo mucho apoyo, de hecho la señora que lo cuida lo manda a clases de regularización, pero siento que su cabecita no da para más.

Finalmente, aunque sea visto como el último obstáculo, los profesores se han encontrado en una situación en donde no pueden negar su propia incapacidad y admiten no tener formación académica para ayudar a sus alumnos, como lo señala la docente DF9

...no se sí aparte de que no lo estoy ayudando, lo estoy hundiendo más, no sé siento como que estoy hundiendo más a Moisés a Álvaro y a Alonso en lugar de ayudarlos, porque los regaño mucho...

Lo anterior nos da una panorámica sobre lo que está pasando dentro de la escuela y cómo están trabajando los docentes, la percepción que tienen de sus alumnos es reiteradamente adversa, las diversas formas de verlos coinciden señalándolos con aspectos negativos, así como las acciones que llevan a cabo dentro del salón de clases, la discusión y las conclusiones nos permitirán entender con más claridad las diversas formas de percibir al niño, sus expectativas en cuanto a cómo se conciben a sí mismos y cómo desarrollan su labor.

En el apartado siguiente, precisaremos cómo interpretamos los resultados a la luz del interaccionismo simbólico, la dinámica de su comportamiento, sus expectativas y la manera cómo se desenvuelve el docente en el desempeño de su labor al interior del ámbito institucional.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados descritos en el capítulo anterior, nos podemos percatar de que las ideas que los docentes poseen sobre sus alumnos, son compartidas entre sus pares, aun sin haberlas comentado entre sí, pero sobre todo, contienen una serie de significados tales como: juicios, valores, principios morales y sentidos.

En concreto, asumen un rol institucional con el que se ayudan para orientar sus acciones. Su quehacer educativo con respecto al niño NEE descansa en tres ideas fundamentales:

1. Saben que dentro de la institución educativa existen ciertas reglas preestablecidas regidas bajo ciertas normas y cada una de ellas tiene una función específica dentro de la escuela y éstas se tienen que cumplir a como dé lugar.
2. Se acogen a la idea de que debe existir una educación previa en estos niños y que la familia, responsable de proporcionarla, es el supuesto cimiento para que el docente pueda continuar con su tarea educativa.
3. Tienen una idea prefigurada de sus futuros alumnos, *un alumno bien educado tendrá que mostrar un comportamiento acorde a sus expectativas*, mismas que se construyen al inicio del ciclo escolar, por lo tanto, aquellos que no respondan a estas expectativas serán excluidos de las prácticas del profesor.

Los criterios de evaluación que utilizan son "injustos" porque describen al niño negativamente por un lado; pero se contradicen formulando otra descripción positiva sobre ellos, y aunque utilizan términos técnicos para describirlos, siguen insistiendo en descalificarlos y sólo en algunos casos reconocen sus virtudes; juegan con los conceptos, lo que podría ser una virtud, "líder, honesto, inteligente", las asumen como parte de conductas negativas. Esto, debido a que dichas virtudes desarman el control disciplinario que los docentes puedan tener sobre los niños que presentan estas características, lo que nos permite advertir que

únicamente se ponen en evidencia, ya que hay una carga negativa que genera cierto rechazo que en realidad los profesores no expresan abiertamente.

Utilizan conceptos peyorativos para referirse a una conducta antisocial, y caracterizan como virtudes a aquellas conductas que en realidad denotan inseguridad en los niños, porque éstas no le causan ningún problema o conducen a que el niño se aliene en sus prácticas. Para los docentes es importante que los niños sean un tanto dóciles o miedosos, puesto que así les es más fácil controlarlos y les da la sensación que les están enseñando algo o que su práctica ha generado algún beneficio en los niños. Pero si éstos son indisciplinados o dóciles y miedosos en exceso, rompen con la rutina a la que están acostumbrados.

Los docentes tampoco promueven la seguridad en los niños como para que estos actúen con más naturalidad y defiendan sus derechos. Más bien procuran conductas que propician un orden que se ajuste a la disciplina escolar, y es para esto que solicitan al niño una actitud de seguridad, de madurez, para que así los niños entiendan las instrucciones escolares dictadas por el profesor y así sea más fácil su trabajo.

Los criterios de valoración son poco claros, y quizá algunos docentes ni siquiera tengan criterios bien definidos sobre el particular. La falta de claridad radica en la ausencia de sentido que para el niño tiene la escuela, y en la confusión que los propios profesores manifiestan para describir a los niños y en tanto que no tienen claro para qué le sirve la escuela a estos niños.

Parten del supuesto de que los niños NEE en realidad lo que poseen son conductas o patrones de conductas derivados de su condición de pobreza, lo que los convierte en marginales sociales, considerando que esos niños provienen de contextos socioeconómicos en donde la normalidad está dada o se dicta a partir de una condición social de desventaja, o como consecuencia de daños orgánicos presentados en los niños.

A los pequeños que cuentan con una evaluación previa y con un daño orgánico aparente, los justifican. Pero aquellos que tienen un problema de

aprendizaje o de conducta, los etiquetan, señalándolos como antisociales e inadaptados. Es decir, los profesores están marcando a estos niños a partir de prejuicios, lo que generalmente conduce a que los niños sean discriminados por los profesores y a que éstos no vean en los niños posibilidades de avance académico: simplemente, los docentes emplean el recurso de incluir a éstos pequeños en el programa de NEE.

Debido a que los docentes carecen de una evaluación apegada a un diagnóstico profesional de los niños NEE, no identifican en ellos otras habilidades que tal vez sí posean y que pueden ser las mismas de los niños considerados "normales". En este sentido, los docentes no proponen estrategias de intervención para sus acciones con este tipo de niños, y sólo utilizan algunas técnicas de enseñanza diferentes con el propósito de ayudarlos. Por lo tanto, podemos afirmar que los docentes no están tratando a los niños NEE con las estrategias especializadas que son propias para niños con esas características, toda vez que la manera como los conceptúan y las expectativas que se han formado sobre ellos, determinan el sentido de su acción.

Sin embargo, a pesar de que el concepto de NEE involucra a todos los niños, sin menoscabo de sus derechos en lo referente a educación, y en tanto que se han logrado cambios institucionales tales como: la inserción de una nueva ideología plasmada en una política orientada a la integración educativa y al trabajo interdisciplinario que marca la pauta y apoya las actividades de los niños integrados al programa de NEE, este programa sólo está sirviendo para reafirmar las prácticas que se realizan dentro de la escuela y la institución, porque hay complicidad por parte de los actores y una falta de correspondencia entre su decir y su hacer

Dentro de un orden institucional se observó que hay una tendencia negativa en cuanto a la forma en que los docentes conciben al niño de NEE, señalando "que no pueden o no saben", por lo tanto, sus expectativas son casi nulas porque suponen además, que son los alumnos quienes no aprenden: no comprenden porque "a lo mejor tienen un daño orgánico", situación que no se da con un niño normal. Probablemente, este fenómeno se presenta no porque se trata de un niño discapacitado o de alguien que no pueda hacer las cosas, sino porque termina



siendo lo que de él se predijo, es decir, se da el efecto pigmaleón. Dicho de otra forma, los docentes perciben a los niños, después les visualizan ciertas expectativas a corto plazo y con base en ellas, llevan a cabo ciertas acciones que reafirman las expectativas que se tuvieron de los niños desde en un principio. Estas expectativas terminan construyendo una realidad desfavorable.

El hecho de que los niños acudan a la escuela y tengan que obedecer ciertas reglas (y que tal vez en su casa no estaban definidas), donde existe una estructura jerárquica, automáticamente ubica al alumno en un segundo lugar, esto es, en condición de subordinado. Pero si además, es considerado como niño con NEE, entonces es relegado al último de los lugares. Esto redundante en una relación de conflicto dentro del aula, donde las interacciones generalmente son de enfrentamiento. Los profesores hacen todo lo posible por controlar a sus alumnos y éstos a su vez, continúan en desorden dentro del aula, circunstancia que se traduce en un distanciamiento cada vez mayor entre el docente y sus alumnos, y por tanto éstos desarrollan una resistencia hacia la escuela.

La mayoría de las veces, la dinámica empleada en la enseñanza dentro del aula resulta poco atractiva para la mayoría de los alumnos, lo cual sumerge a la clase en una atmósfera monótona que propicia aburrimiento en niños que por razón natural de su edad, se distraen con facilidad y más aún cuando el ritmo de la clase pierde dinamismo. La clase entonces, se convierte en algo ajeno e impuesto al alumno, algo que le provoca desinterés. Es ahí donde seguramente, surja la inquietud y distracción en los niños que tal vez no sea más que el deseo de experiencias distintas capaces de captar su atención y que en efecto, despierten su interés. Esta reacción a todas luces comprensible, presentada por los alumnos, es interpretada por los docentes como la manifestación de un conflicto.

Otro tipo de conflicto se halla presente en el ámbito de la disciplina. Los docentes entrevistados refieren a manera de queja constante, que la mayoría de sus alumnos, son por regla indisciplinados. El vocabulario empleado por los docentes para describir esta situación se caracteriza por una constante descalificación: *pleitos, delincuente, pelea, mala conducta*, etc. Incluso, hay casos

de descalificación extrema: “terrorista”. O por ejemplo, en situaciones como aquella de la resistencia a las tareas escolares, donde la queja constante de los profesores es que los alumnos no cumplen con ellas.

El reclamo de los profesores hacia aquellos alumnos a quienes califican como “antisociales” en realidad no es más que una justificación, ya que la propia institución no ofrece los mecanismos adecuados para que el alumnado canalice sus energías en prácticas tales que lo alejen de aquellas que puedan generar ciclos de violencia al interior de la escuela.

Es importante aclarar que no todos los docentes admiten la existencia de situaciones de conflicto al interior del salón de clases. Es más, argumentan que ellos siempre controlan a sus alumnos y las situaciones que se presentan dentro del aula. Sin embargo, es evidente que el aparente “control” ejercido por este tipo de docente dentro del aula, no es resultado de un manejo asertivo del grupo, sino producto de la docilidad con la que se conducen los alumnos a consecuencia del miedo al que se ven sometidos por parte de los mentores.

Todas las prácticas individuales de los docentes están marcadas por una serie de prejuicios hacia los alumnos, a partir de los cuales orientan sus acciones favoreciendo a algunos niños y excluyendo a quienes ocasionan problemas dentro del salón de clase. Esto sólo sirve como justificación para que les adjudiquen etiquetas, que aunque en teoría, este tipo de prácticas ha desaparecido, en realidad siguen presentes en la vida cotidiana.

Los alumnos acaban por rebelarse, debido a que, por un lado, los docentes los someten y por otro, sus familias también los presiona. De ahí que los docentes consideren que los niños no puedan ingresar al “proyecto educativo que se les está otorgando”, encasillándolos de acuerdo a la primera impresión que tuvieron de ellos: como “niños NEE con problemas de aprendizaje”.

Estos profesores intentan legitimar o validar lo que suponen y dicen a partir de diferentes argumentos: “que no trabajan los otros compañeros o USAER, que no tienen formación para atender a esos niños, que los niños no aprenden, porque su cabecita no da para más”; pero en realidad dedican más tiempo en justificar su

ineficiencia con el propósito de conservar una imagen como profesores responsables y profesionales

Los docente manejan un discurso en el que se pone en evidencia la distancia que ellos mismos marcan con respecto a sus alumnos. Situación que se ve reflejada en las actitudes y expresiones de ambos. Por supuesto, los castigos juegan un papel importante en la educación, aparte de que constituyen un recurso utilizado por los profesores para imponer el orden entre los niños. El argumento esgrimido por los docentes es que son los alumnos quienes fallan en sus acciones y por esa razón hacen uso de este tipo de medidas disciplinarias, que son una parte fundamental de la escuela, cuando en realidad, esta serie de prácticas constituye el instrumento en el cual se apoyan los docentes para intimidar a sus alumnos y colocarlos así en un estado de indefensión.

A través del discurso, los docentes nos dicen lo que están sintiendo y cómo tratan a los niños. Revelan además, una sensación de incompetencia, frustración e insatisfacción, pese a que encontramos varios elementos que nos permiten afirmar la existencia de cierta realización de carácter profesional en función del trabajo que desempeñan.

La forma en que los profesores se miran a sí mismos es sin duda, una mirada honesta y reveladora, pues casi la mitad de ellos se sienten incompetentes, y la otra mitad, frustrados. En pocas palabras, son infelices en su trabajo, que finalmente es parte importante de su vida y en consecuencia, hacen infelices a otros, a los niños, para quienes la escuela constituye en muchos casos, el único espacio donde podrían encontrar no sólo conocimiento, reflexión, valores, expectativas sociales favorables, sino inclusive felicidad.

La falta de formación de los docentes los lleva a no saber enfrentar la variedad de situaciones que suelen presentarse con los niños en un aula y justifican su incompetencia laboral con estos niños, no aceptan su ignorancia y consecuentemente, actúan utilizando indiscriminadamente el concepto de NEE. Se manejan con este término para seguir descalificando al niño, actuar conforme a su rol y deslindándose de su responsabilidad como educadores.

Este rol, que tiene que ver con su desempeño profesional que se halla prácticamente inexistente en una situación como la que hemos estudiado en este trabajo, en donde priva la falta de autorrealización del trabajador docente. En estas circunstancias, donde el profesor está realizando un trabajo con disgusto, es imposible suponer, que pueda conseguir una transformación como la que se requiere en el ejercicio de la docencia, dado que ésta constituye el espacio y medio fundamental para poder incidir en cualquier tipo de cambio, y todo ello bajo el supuesto de que un cambio en la esfera del conocimiento debe implicar un cambio de actitud frente al mundo.

Esto sólo refleja la propia incapacidad de un sistema educativo para cambiar la situación existente, pues tanto la institución como los profesores conceden pocas oportunidades a la pedagogía para mejorar su trabajo, pues en realidad, la docilidad o el aprovechamiento académico, si en efecto existen, no son más que el resultado de una clase que para el alumno resulta poco significativa y en consecuencia, ajena e impuesta.

Lo anterior nos permitió comprender que los docentes se mueven en dos sentidos: en el orden de la acción social y en el personal, es decir, en su discurso social se comportan de una manera, con el propósito de obtener un reconocimiento por parte de los demás, y así conservar su trabajo. Pero en cuanto a lo que piensan y sienten, nos percatamos que en realidad están demostrando la diferencia existente entre su decir y su hacer.

En la comprensión de su vivencia y particularmente en el sentido de ésta, es decir como sienten, piensan y proyectan, permite afirmar que los docentes se orientan a cuidar su trabajo y que el reconocimiento hacia los niños siempre está encaminado a lo humanitario: para ellos el discapacitado sigue siendo discapacitado, por lo que muchas veces al quererlo ayudar, en realidad lo perjudican.

Podemos concluir entonces, que la valoración que sobre sus alumnos elabora el docente, las expectativas que de ellos construye, así como las acciones para facilitar el aprendizaje a los niños NEE, son el núcleo fundamental de la

perspectiva general que los profesores tienen de sus alumnos. Perspectiva que se pudo conocer a través de la estrategia metodológica empleada, logrando comprender los roles sociales jugados por los actores implicados.

Habiendo estado inmersos en una tradición educativa en donde la cultura respecto a la educación, y la educación en sí misma, han obtenido resultados más bien pobres en todas sus aplicaciones, enunciaremos lo siguiente:

Consideramos que es muy importante el que los docentes reconozcan los límites y los alcances en su quehacer magisterial, así como lo que es posible realizar con los niños NEE. Es indispensable su compromiso para enfrentar los retos que se les presentan hoy en día dentro de la institución educativa. Los profesores deben dejar de ser tradicionales y promover en sus alumnos la capacidad para procesar la información, resolver problemas, trabajar en equipo y expresar demandas y necesidades.

El cambio de actitud o perspectiva en cuanto al concepto y a la expectativa debe pasar por un periodo de convencimiento, que no tiene cabida en una situación como la antes descrita, puesto que la persona que está abocada a convencer al otro, es decir, el docente, en realidad no está convencida ni siquiera de sí misma.

Las formas de pensar y sentir del maestro deben ser tomadas en cuenta, muchos maestros pueden pensar lo mismo, pero el sentido que le dan a las cosas es diferente, y no se puede entender al docente ni a su quehacer, si no se entiende lo que éste es como persona.

Las prácticas del docente en lo individual, están ligadas con su biografía personal, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser: En este tenor, los factores más significativos que hay que tomar en cuenta serían: los periodos en los cuales los profesores se educan e ingresan a la profesión; los sistemas de valores y tendencias educativas dominantes que coinciden con esos periodos y la etapa de la vida en la que se encuentra el docente en el momento de su desempeño como tal, es decir, aspectos como el de consolidar una carrera profesional, la conformación de una familia, la identidad exitosa, que tendrán

efecto en la confianza en sí mismo con respecto a su propia capacidad educativa, su objetividad, su actitud hacia el cambio, el género, la edad, entre otros.

Consideramos que si tomamos en cuenta todos estos factores personales de los docentes, entonces podremos visualizar algunas de las causas que dan lugar al tipo de desarrollo profesional de los mentores, al tipo de relaciones laborales que se establecen entre su grupo de colegas, así como a las que construyen con los alumnos y los padres de familia.

Con ello entenderíamos el compromiso de los docentes hacia la institución escolar, la capacidad de cada uno de ellos y las expectativas excesivas o no realistas que a veces la sociedad crea en lo que concierne al trabajo de los profesores.

El Programa NEE es un avance en términos institucionales, pero en la praxis educativa, sus efectos son más bien bastante modestos, cuando no nulos.

El concepto y las expectativas del docente con respecto al niño NEE son un obstáculo irremediable para la concreción del proyecto educativo nacional, dicho concepto y expectativas se encuentran afincados en la profundidad de nuestra historia y cultura educativas. En el aula se muestran las limitaciones de la capacitación pedagógica inserta en un entorno desfavorable, mostrando así que los cambios culturales son los más difíciles de lograr. Las trayectorias biográficas de los docentes terminan imponiéndose al modelo de “profesor deseable” postulado por las instituciones educativas.

Quizás sea tiempo de generar expectativas más sencillas y realizables, basadas en conceptos en donde se entienda que en el resultado final, el docente es tan responsable como el alumno, además del medio en el que éste se desenvuelve.

De la misma manera, las autoridades podrían preguntarse cuál es la realidad de la planta docente en México y de su entorno para generar programas con aspiraciones realistas o viables en la práctica para los niños con NEE.

## APÉNDICE 1

### CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LOS PARTICIPANTES

<b>No.</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>CÓDIGO</b>
1.	Docente femenino del grupo 1-A con un alumno NEE	DF1
2.	Docente femenino del grupo 1-B con tres alumnos NEE	DF2
3.	Docente femenino del grupo 1-C con dos alumnos NEE	DF3
4.	Docente femenino del grupo 2-A con tres alumno NEE	DF4
5.	Docente femenino del grupo 2-B con tres alumno NEE	DF5
6.	Docente femenino del grupo 2-C con dos alumno NEE	DF6
7.	Docente masculino del grupo 3-A con tres alumno NEE	DM7
8.	Docente femenino del grupo 3-B con tres alumno NEE	DF8
9.	Docente femenino del grupo 4-A con dos alumno NEE	DF9
10.	Docente femenino del grupo 4-B con tres alumno NEE	DF10
11.	Docente femenino del grupo 5-A con un alumno NEE	DF11
12.	Docente femenino del grupo 5-B con dos alumno NEE	DF12
13.	Docente masculino del grupo 6-B con tres alumno NEE	DM13

## APÉNDICE 2

### GUÍA DE ENTREVISTA

#### Áreas temáticas a explorar:

- El concepto que tienen los de sus alumnos
- Las expectativas que les dan a sus alumnos
- Las justificaciones que los maestros utilizan
- Las acciones que llevan a cabo
- El sentir de los en su hacer educativo

#### Tipo de preguntas guía empleadas:

1. ¿Cómo describiría al niño?
2. ¿Cómo es su comportamiento en clase?
3. ¿Cómo interactúa con sus compañeros?
4. ¿Cómo interactúa con usted?
5. ¿Cómo lo ven sus compañeros?
6. ¿Cuál es su aprovechamiento académico?
7. ¿Qué opina de la relación con sus padres?
8. ¿Qué actitud han tomado los padres?
9. ¿Cómo se siente con ese niño?
10. ¿Qué ha hecho?
11. ¿Qué espera de él?



## BIBLIOGRAFÍA

- Blumer, Herbert. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora, S. A., Barcelona.
- Coulon, Alan. (1995). *Etnometodología y educación*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Díaz S., Josefina. s/f. *Inclusión y exclusión en la práctica docente: La construcción cotidiana del fracaso escolar en secundaria*. s/e, México.
- Eggleston, John. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- Tenti F., Emilio. (2001). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmas Ediciones, Buenos Aires.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves. (2000). *La escuela que queremos*. 2ª. edición. Amorrortu editores, SEP, México.
- Gelles, Richard. y Ann Levine. (1999). *Introducción a la sociología*. 5ª edición. Mc Graw Hill, México.
- Giddens, Anthony. (1996). *Teoría Sociológica Contemporánea*, Alianza, Madrid.
- Horgreves, David. (1986). *Relaciones interpersonales y educación*. Nancea, S.A. de Ediciones. España.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Graficas Halar, España.
- Latapí S., Pablo. (coord.). (1998). *Un siglo de educación en México I*. FCE, México.
- Marc, Edmond. y Dominique Picard. (1992), *La interacción social (Cultural, Instituciones y Comunicación)*. Paidós, Barcelona.
- Ornelas, Carlos. (2000). *El Sistema Educativo Mexicano*. FCE, México, 7ª. Reim.
- P., Jackson. (1975). *La vida en las aulas*. Gráficos Hadar, España.
- Piña, Juan Manuel e Ileana Seda "Perspectiva de Análisis". En: Alfredo Frulan Lya Sañudo. (eds.) (2002). *Acciones, actores y prácticas Educativas*. Ed. La investigación educativa en México. México.
- Ritzer, George. (2004). *Teoría sociológica moderna*. 5ª ed. Mc Graw-Hill, México

Secretaría de Educación Pública, (1994). *Cuaderno de Integración Educativa* núm. 4. Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER). SEP, México.

Secretaría de Educación Pública, (1993). *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación*, SEP, México

Secretaría de Educación Pública, (1993). *Perfil de la Educación en México*, SEP, México.

Tenti, Fanfani. (2001). *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmas Ediciones, Buenos Aires.

Woolfolk, Anita E. (1999). *Psicología Educativa*. Prentice Hall, México.