



PERCEPCIONES SOCIALES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
DESDE LAS DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR

Ileana Beatriz Chi Chim

Tesis elaborada para obtener el grado de
Maestra en Investigación Educativa

Tesis dirigida por
Dora Esperanza Sevilla Santo

Mérida, Yucatán
Septiembre 2016

Oficio Aprobación del trabajo final

Mérida, Yucatán a 30 de mayo de 2016.

C. Dr. Pedro José Canto Herrera
 Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
 Facultad de Educación, UADY
 PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

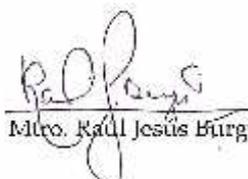
"PERCEPCIONES SOCIALES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LAS DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR"

Presentado por HILANA BEATRIZ CHI CHIM para obtener el grado de MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
 Comité Revisor


 Mtro. Raúl Jesús Burgos Fajardo


 Dra. Cristina Jenaro Rio


 Dra. Dora Paperanza Sevilla Santo

C.c.p. Expediente del alumno en Control Esco.ar
 C.c.p. Investigado

Declaro que esta tesis es
mi propio trabajo, con excepción de las
citas en las que he dado crédito a sus
autores, asimismo afirmo que
este trabajo no ha sido presentado
para la obtención de algún
título, grado académico o equivalente

Ileana Beatriz Chi Chim

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 634302, durante el período de agosto de 2014 a julio de 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluye con esta tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Dedicatoria

A mis hijos Camila y Rafa por cederme su tiempo de juegos, paseos y pláticas nocturnas. Y a Rafael por su entrega y compromiso diario con nuestra familia.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme cumplir esta meta, cuidar de las personas que amo, y por permitirme coincidir en esta etapa profesional y personal, con personas comprometidas en mejorar las realidades.

A mi familia por la motivación, paciencia y comprensión en este camino.

A mi suegra Elda, alma y corazón de nuestra familia, por su dedicación y apoyo de todos los días.

A mi asesora Dra. Dora Sevilla Santo, por sus consejos, aportaciones y enseñanzas; así como ser para mí, ejemplo de compromiso, generosidad y profesionalismo.

Al Maestro Raúl Burgos y a la Dra. Cristina Jenaro, por sus orientaciones y colaboración en la realización de este trabajo.

A las escuelas y personal que amablemente participaron en esta investigación.

A mis amigos, maestros y compañeros por su ánimo, enseñanzas y acompañamiento en este trayecto. Gracias.

Resumen

El presente trabajo es un estudio de caso tipo descriptivo, que plantea como objetivo general el análisis de las percepciones sociales que tienen las docentes de nivel preescolar respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, así como las acciones que en función de dichas percepciones llevan a cabo con los alumnos de este nivel educativo. Para la realización fue necesaria la interacción con el personal docente y directivo de dos centros preescolares de educación pública en las modalidades general e indígena.

La relevancia del estudio de la inclusión educativa se plantea desde un marco conceptual amplio, no limitado estrictamente a las necesidades educativas especiales. Así mismo, el estudio contempla el nivel preescolar por el impacto determinante en el desarrollo de la persona y el papel de la docente como el actor que posibilita una atención basada en la diversidad y diferencia como una oportunidad para la adquisición de aprendizajes en un ambiente respetuoso.

En el estudio se encontró que se sigue percibiendo la inclusión desde las necesidades educativas especiales y su acceso a la escuela, sin que se desarrollen adecuaciones curriculares sistemáticas y pertinentes, dirigidas hacia al alumno o grupo de alumnos.

Las percepciones sobre la inclusión y atención a la diversidad se relacionan sobre todo con la experiencia y trayectoria profesional de la docente. El entorno familiar, las características de los alumnos, las concepciones que se tengan sobre el niño, el tipo de necesidad educativa que se presente, las expectativas hacia el alumno, el trabajo colaborativo y acompañamiento en el espacio escolar; son factores que inciden directamente en la forma de interacción e intervención docente.

El estudio permite ampliar la perspectiva sobre la necesidad de incorporar en los programas de formación docente de este nivel educativo, enfoques y modelos de la inclusión y atención a la diversidad como una forma de ampliar la visión sobre los grupos que históricamente han sido más vulnerados como el de las niñas, los pueblos originarios, las personas con alguna discapacidad. Así mismo considerar los procesos sociales, económicos y culturales que están presentes en el aula, a través de los alumnos, para una intervención respetuosa y pertinente.

Tabla de contenido

Oficio de aprobación/ii
Declaración/iii
Agradecimiento a CONACYT/iv
Dedicatoria/v
Agradecimientos/vi
Resumen/vii
Tabla de contenido/viii
Relación de tablas/xii
Capítulo I. Estudio de contexto/1
El preescolar en Yucatán/2
El programa de preescolar/4
Identificación de situaciones críticas/6
Planteamiento del problema/8
Definición del problema/9
Objetivo general/10
Objetivos específicos/10
Importancia del estudio/10
Delimitaciones/12
Definición de términos/12
Capítulo II. Revisión de la literatura/15
Marcos internacionales: Primera infancia y enfoque de inclusión/15
Percepción social, rol docente y concepción del niño de preescolar/20
Percepciones docentes para una educación inclusiva/24
Formación inicial de la docente de nivel preescolar/25
Experiencia profesional/29
Entorno familiar/31
Características de los alumnos/32

Capítulo III. Metodología/35

Diseño/35

Participantes/35

Contexto del estudio/36

Instrumentos/36

Entrevista/36

Guion de observación/37

Diario de campo/37

Procedimiento de recolección de datos/37

Primera fase/38

Segunda fase/38

Procedimiento de análisis de datos/39

El investigador/41

Aspectos éticos/43

Capítulo IV. Resultados y análisis. Caso 1 Escuela Preescolar Indígena/45

Descripción del contexto/45

Antecedentes/47

Concepción del niño de preescolar/50

Influencias en la práctica docente/54

1. Expectativas hacia el niño/54

2. El entorno familiar/58

3. Experiencias docentes previas/60

4. Trabajo colaborativo/61

Atención a las necesidades educativas/64

1. Identificación y diagnóstico de necesidades educativas/65

2. Planeación/66

3. Herramientas/68

4. Canalización/70

5. Seguimiento/72

6. Etiquetación de las necesidades/73

7. Retos y sentimientos generados en la atención a necesidades educativas/74
Avances en los niños/77
Contexto escolar y cultura/79
Conclusión/80
Capítulo V. Resultados y análisis. Caso 2 Escuela Preescolar General/83
Descripción del contexto/83
Antecedentes/85
Concepción del niño de preescolar/87
Influencias en la práctica docente/90
1. Expectativas hacia el niño/90
2. El entorno familiar/92
3. Experiencias docentes previas/95
4. Acompañamiento y trabajo colaborativo/95
Atención a las necesidades educativas/98
1. Identificación y diagnóstico de necesidades educativas/98
2. Planeación/102
3. Herramientas/102
4. Canalización/110
5. Seguimiento/111
6. Retos y sentimientos generados en la atención a las necesidades educativas/112
Avances en los niños/114
Contexto escolar y cultura/116
Conclusión/117
Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones/119
Caso 1. Escuela Preescolar Indígena/119
Caso 2. Escuela Preescolar General/124
Consideraciones generales que presentan los centros preescolares/128
Recomendaciones finales/129
Referencias/133

Anexos/141

Anexo A Guion de entrevista Docente de nivel Preescolar/142

Anexo B Guion de observación en el aula Docente de nivel Preescolar/143

Anexo C Evidencia fotográfica del trabajo de campo Caso 1/144

Anexo D Evidencia fotográfica del trabajo de campo Caso 2/145

Relación de tablas

Tabla 1 Datos, edades y niveles educativos/3

Tabla 2 Modalidades de nivel preescolar/4

Tabla 3 Preguntas de investigación, objetivo general y específicos, categorías y dimensiones/40-41

Tabla 4 Caso 1. Datos generales del personal docente y directivo/46

Tabla 5 Caso 2. Datos generales del personal docente y directivo/82

Capítulo I

Estudio de contexto

En las últimas tres décadas, las sociedades humanas han descubierto la importancia del desarrollo y aprendizaje durante los primeros años de la vida. Hay evidencias que indican que los años de la primera infancia son fundamentales para la formación de la inteligencia, la personalidad y la conducta social. Las investigaciones señalan que los programas de educación preescolar son los que muestran mayores beneficios para el desarrollo psicoeducativo del niño y que al invertir en una educación preescolar de buena calidad dará como resultado efectos positivos a largo plazo (Schweinhart, 2003).

Esta situación ha dado como consecuencia focalizar esfuerzos en la atención a la primera infancia, dando origen a modificaciones en la política educativa de diversos países. En México, el decreto de la obligatoriedad del preescolar en el año 2002, responde a una serie de acciones orientadas a garantizar la educación desde las etapas tempranas del desarrollo del niño. Por su parte, la Ley General de Educación en su artículo 2 señala que “... todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables” (2014, p.1). Es decir, la escuela tiene la obligación de atender a todos los niños en los niveles educativos, sin importar si estos reúnen o no las características y condiciones esperadas por la escuela o la docente; así mismo, en el centro escolar se deben identificar desde esta etapa situaciones que dificultan el aprendizaje, incluyendo las competencias sociales y de convivencia; dado que éstas influirán no solo en la trayectoria escolar, sino también en la vida futura del niño.

Ya que el preescolar representa el punto de partida del proceso educativo formal de toda persona, es muy importante que esta primera experiencia proporcione no solo los cimientos sólidos para los demás niveles educativos, sino que le brinde al niño un espacio de aprendizaje donde tenga la oportunidad de descubrir sus habilidades, capacidades, intereses y conocimientos, que le permitirán su construcción como ser humano; donde se sienta incluido, con todas las diferencias y características de su persona.

Asimismo, en los niños de este nivel, debido a sus características y pautas de desarrollo que presentan, no siempre es posible detectar ciertas situaciones que influyen en su aprendizaje, o si se detectan, existe el riesgo de la falta de una valoración objetiva de la docente, pues los diagnósticos se basan muchas veces en opiniones e ideas preconcebidas del niño. Al respecto, Odom (2001; citado por Talou, Borzi, Sánchez, Escobar, Gómez y Hernández, 2010), afirma que este nivel se distingue marcadamente de los otros niveles, por “la naturaleza del desarrollo infantil normal y anormal y las prácticas educativas para la primera infancia; la organización particular del nivel; y la preparación del maestro” (p. 487). Es importante considerar que en este momento, los niños están en una etapa de desarrollo acelerado pero no se da de forma idéntica en todos, lo que puede parecer que algunos “tienen problemas” aunque no sea el caso; a esto se agrega que si la maestra no tiene herramientas pedagógicas suficientes, puede sobrevalorar la condición del niño y suponer la presencia de alguna problemática, o bien, no darse cuenta y minimizar situaciones que sí requieren una atención particular desde esta etapa de vida.

Es por ello que el presente estudio destaca la función clave de la docente, se analiza si los procesos educativos se realizan bajo el enfoque de inclusión desde la percepción del personal educativo, considerando sus ideas y concepciones respecto a la atención de la diversidad y la inclusión escolar de los alumnos, y en general de la comunidad educativa.

Se identifican elementos en la formación docente que inciden en el logro de los aprendizajes de los alumnos. Como ejemplo, acciones de evaluación que se realizan en la práctica educativa habitual, sin considerar las diferencias y particularidades del grupo y que en muchas ocasiones no son acordes al desarrollo esperado; lo que contribuye a definir la intervención docente, ya sea facilitando u obstaculizando procesos de integración y avances en los aprendizajes.

El preescolar en Yucatán

En el estado de Yucatán, las estimaciones de edades de acuerdo al nivel educativo que proporciona el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el 2014, contemplan que el número de personas en edades de 3 a 5 años fue de 113,081; de 6 a 12 la cifra ascendió a 257,634; y 110,990 en edades de 12 a 15 años. Si se consideran estos datos poblacionales, se pueden establecer diferencias en la atención de la matrícula escolar presentada por la

Secretaría de Educación Pública (SEP) durante ese periodo (ciclo escolar 2013-2014); tal como se observa en la Tabla 1, donde la atención de alumnos en preescolar con respecto al total de la población de niños de esta edad (26%), es el que presenta menor cobertura (74%) con respecto a los otros niveles de primaria y secundaria (93.4% y 96.4% respectivamente).

Tabla 1

Datos, edades y niveles educativos

	Población 3-5 años nivel preescolar	Población 6-12 años nivel primaria	Población 13-15 años nivel secundaria
CONAPO 2014	113,081	257,634	110,990
SEP Matrícula ciclo escolar 2013-2014	83,677 (74%)	240,854 (93.4%)	106,997 (96.4%)
Diferencia	29,404 (26%)	16,780 (6.6%)	3,616 (3.6%)

Otros datos en el estado son los que aporta el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el último censo de población 2010 señala que la población que asiste a un centro de enseñanza en las edades comprendidas de 3 a 5 años es del 61%; mientras que en las edades de 6 a 14 años, que contemplan los niveles de primaria y secundaria, es del 95.9%. La información presentada evidencia que en el nivel de preescolar, a pesar de su obligatoriedad en el sistema educativo, todavía sigue presentando una menor cobertura en relación con los demás niveles de educación básica; esto se puede atribuir a factores diversos tales como limitaciones en cuanto a recursos humanos y de infraestructura que demanda la población escolar; así como a la poca importancia que se le otorga al nivel de preescolar en cuanto al impacto positivo en el desarrollo del ser humano, y no solamente desde un espacio de socialización y juego para los niños.

Respecto a las docentes y su formación para el nivel educativo de preescolar, la información actual en el estado de Yucatán muestra que son 3,957 docentes en servicio, con la particularidad de que en el sistema comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) son jóvenes instructores con secundaria o bachillerato que no cuentan con un perfil académico; por lo tanto, la población de docentes que reúne las características de formación profesional en el estado se reduce a 3,709 profesores, tal como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2

Modalidades de nivel preescolar

Modalidad	Centros	Docentes	Matrícula
Educación Preescolar Indígena (Federalizado)	277	805	19,563
Preescolar General (Federalizado, Estatal)	392	1,894	47,154
Educación Preescolar Comunitaria (Servicios Comunitarios Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE)	276	248*	2,440
Centros Preescolares particulares incorporados a la SEP	307	971	13,705
Preescolares servicios ISSSTEY y Centro Preescolar Naval	13	39	815
Totales	1,265	3,957	83,677

*Base de datos del ciclo escolar 2013-2014 proporcionado por el Departamento de Estadística de la SEP Yucatán.

Los datos ofrecen un panorama del nivel de preescolar, como los servicios educativos, el número de docentes y el alumnado de acuerdo a las distintas modalidades; se observa que la mayoría de la población es atendida en el nivel de preescolar general con 47,154 niños, seguida por el de educación indígena con 19,563 niños; ambas cubren el 79.7% de toda la matrícula escolar. Es por esta razón que el presente estudio contempla el análisis de dos contextos escolares correspondientes a estas modalidades de la SEP.

En cuanto al nivel de preescolar, se plantea de manera general las características del programa, pues en ésta se establecen principios filosóficos y pedagógicos que rigen a la docente en su quehacer educativo.

El programa de preescolar

En México, a partir de la reforma del nivel de preescolar en el año 2002, la obligatoriedad se acompaña con una serie de acciones vinculadas directamente con la revisión, análisis y contenidos del programa de este nivel educativo; concretándose en el Programa de Educación Preescolar 2004, con las modificaciones posteriores en el año 2011.

El programa de educación preescolar, se enfoca al desarrollo de competencias y logros esperados en el alumno; en cuanto a la docente, el mismo programa plantea bases para el trabajo en preescolar, mismos que se agrupan en tres rubros: a. características infantiles y procesos de aprendizaje, b. equidad y diversidad y c. intervención educativa.

1. Características infantiles y procesos de aprendizaje. Este aspecto se centra en reconocer que el niño cuando llega al espacio escolar, ya trae conocimientos e ideas preconcebidas del mundo que lo rodea y que continuamente las está construyendo y reconstruyendo; para ello, el niño en su interacción con sus pares se acerca hacia la construcción de sus propios aprendizajes, pues al relacionarse comparte sus propias explicaciones y favorece capacidades como la reflexión, el diálogo y la argumentación. Se menciona el juego como actividad que también contribuye a los procesos de aprendizaje, estimulando el lenguaje, la imaginación, atención, curiosidad, socialización, convivencia y autorregulación.

2. Diversidad y equidad. Los temas de equidad y diversidad abordan la promoción de una educación inclusiva que brinde oportunidades formativas de calidad para todos, a través de la implementación de estrategias para favorecer las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos y evitar los distintos tipos de discriminación; otra característica de este rubro es la atención a niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes integrados en el aula escolar.

3. Intervención educativa. Este aspecto describe las pautas de la tarea docente para impulsar los cambios necesarios en las situaciones que se viven en el aula, así como proveer al alumno de experiencias basadas en ambientes estimulantes para su desarrollo integral. Se enfatiza en los desafíos que representa para la docente la identificación de las preocupaciones e intereses de los niños, para incorporarlos en las actividades y lograr junto con ellos las competencias y aprendizajes significativos esperados. También considerar las actitudes en el aula que promuevan la participación escolar; coordinar acciones de colaboración, apoyo y conocimiento mutuo con la familia; desarrollar una planeación flexible con intenciones claramente definidas; así como las formas organizativas, recursos y estrategias didácticas.

El Programa de Estudio del preescolar 2011 es de observancia general en los centros de modalidad general e indígena de educación pública, así como en las escuelas particulares y comunitarias; así mismo, todas las docentes de este nivel incorporan los contenidos del programa en sus procesos de capacitación y actualización.

Cabe mencionar que una característica de la modalidad de educación indígena en México es que está dirigida a la atención de niños o grupos localizados en comunidades indígenas monolingües y bilingües. Esta modalidad plantea referentes conceptuales que evidencian la necesidad de conocer y reconocer la diversidad sociocultural y lingüística del alumnado, con la finalidad de intervenir en procesos y prácticas educativas considerando la identidad, lenguas y formas de conocer su contexto. La educación indígena se aborda desde un enfoque intercultural, que responde a dos aspectos fundamentales: la diversidad cultural de los alumnos y la sociedad como factor que condiciona el proceso educativo y que posibilitan un mayor abanico de referentes culturales. Lo anterior no significa implementar un programa nuevo, sino que el énfasis radica en reconocer la realidad multicultural, con los conocimientos, la comprensión, valoración y aprecio por la diversidad de identidades (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006).

Partiendo de la descripción general del programa de preescolar, es imperativo contextualizar el papel de la docente de preescolar desde el marco curricular que exige el programa de este nivel educativo, pues constituye un reto en cuanto a la organización y planificación de actividades diversas que contribuyan a satisfacer las necesidades, intereses y demandas de todos los niños, también se subraya la necesidad de que las docentes identifiquen las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos, y empleen estrategias diferenciadas para promover y ampliar oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza para combatir y erradicar actitudes de discriminación.

Identificación de situaciones críticas

En el nivel preescolar, la inclusión de alumnos con diversas características físicas, emocionales, intelectuales que pueden derivar de necesidades educativas y requerir de condiciones particulares; plantea exigencias particulares al profesorado, una de éstas es que a veces a la docente le resulta complejo distinguir y diferenciar entre un niño que muestra cierto perfil “bajo” como parte de su desarrollo “normal”, basado en las teorías y corrientes de desarrollo que conoce, o como resultado de alguna enseñanza relacionada con la forma de crianza, tipo de estimulación temprana, disciplina (recibida sobre todo en el seno familiar). El reto de la profesora de preescolar es mantenerse atenta a estas condiciones y lo

que posiblemente lo causa, para determinar y planear las acciones de intervención adecuadas al niño y al grupo.

Con respecto al concepto de inclusión, Sapon-Shevin (2013) menciona que éste comúnmente se aplica a estudiantes con discapacidad en entornos educativos tradicionales, como una extensión del principio de integración o el intento de que los niños con discapacidad vuelvan a la “normalidad educativa”; esta idea, agrega el mismo autor, es limitada y no favorece la creación de un sistema educativo realmente inclusivo para todos, debido a que se deja de reconocer que los niños difieren unos de otros de maneras distintas como en la raza, identidad étnica, sexo, sexualidad, idioma, religión, clase social y no solamente por las llamadas discapacidades.

Así mismo, una de las características de una escuela inclusiva señalada por Dueñas (2010), además de planteamientos educativos amplios, está en el énfasis del sentido de comunidad y pertenencia, servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula ordinaria. También en la evaluación no discriminatoria; es decir, asegurar que todos los estudiantes sin importar la presencia de alguna discapacidad, asistan a la escuela de su entorno social cercano. Finalmente, el reforzamiento y ajustes en los procesos de enseñanza y estrategias instructivas; esto último se refiere a los recursos y apoyos dirigidos a los alumnos a que faciliten y alcancen los objetivos educativos adecuados a sus necesidades -y no predefinidos según una norma- beneficiándose del currículo común por medio de adaptaciones realizadas a los mismos.

La educación inclusiva requiere entonces de estrategias que permitan a todos los alumnos formarse en el reconocimiento de las diferencias cognitivas, ritmos y estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. La docente y su labor en el aula, incidirán en los propósitos que se buscan para hacer del espacio escolar un lugar que promueva la integración, respeto, participación y logro de los aprendizajes de todos; es decir, pensar en una educación inclusiva debe llevar a reconocer la diversidad que se presenta en el salón de clases, representada en canales de aprendizaje, ritmos, intereses, habilidades diferentes; esto significa que la docente no puede planificar para un alumno “promedio”, dado que todos son únicos y presentan una diversidad de características y necesidades, es por ello que a continuación se expone el énfasis del estudio y la problemática que surge en relación a la

figura de la docente que tiene la encomienda de incluir a todos los niños y generar procesos democráticos y de aprendizajes reales en el aula, cómo los percibe, los retos y dificultades que atraviesa y cómo los afronta en la práctica.

Planteamiento del problema

El documento Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación, menciona que el enfoque de la Reforma Integral de Educación Básica [RIEB], en cuanto a la diversidad es adecuado, pues establece los estándares comunes y los resultados esperados de aprendizaje y permite el desarrollo de adaptaciones locales de acuerdo con los antecedentes, necesidades y contexto de los alumnos. A pesar de esto, se habla de los riesgos existentes en la forma en que las docentes pueden llegar a interpretar y aplicar estas adaptaciones. El mismo documento señala que “las escuelas de educación básica en México tienen una proporción importante de alumnos con necesidades especiales en las clases regulares, a los cuales se les proporciona poco apoyo extra” (Santiago, Mcgregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2012, p.89). En este punto es necesario acotar que las Necesidades Educativas Especiales [NEE] implican un marco conceptual que emerge como resultado del proceso histórico de lo que hoy se conoce como inclusión educativa o educación inclusiva. Echeita y Domínguez (2011) señalan que la referencia a la *educación inclusiva* como el enfoque actual de la “educación especial” es porque este grupo que presenta discapacidades en su desarrollo, *etiquetados* como alumnos con NEE, han sido y siguen siendo los que en mayor grado experimentan procesos de exclusión, segregación, fracaso escolar y marginación. Los mismos autores advierten sobre la siguiente paradoja: la preocupación por aquellos alumnos más vulnerables parece que facilita al sistema educativo no cuestionarse que esta aspiración es *para todos*, pero si se deja de hacerlo, se corre el riesgo de ser injustos con quienes más necesitan de los cambios planteados para que su derecho a una educación de calidad no sea cumplido; es por ello que la inclusión adquiere un sentido más amplio de ver las diferencias no solo respecto a una discapacidad, sino de otros elementos que se conjugan y permiten observar la diversidad en todos.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario visibilizar aquellas prácticas que las docentes de preescolar realizan en su grupo en general y con aquellos niños que por diversas situaciones presentan alguna necesidad educativa; la relevancia de resaltar éstas, es

en función de las percepciones docentes, resultado de diversos factores como la formación académica inicial y la experiencia profesional adquirida, entre otros. Es por ello relevante conocer los marcos teóricos y pedagógicos generales que sustentan la práctica; así como identificar y profundizar el contexto particular en donde se desenvuelve la docente, con la finalidad de reconocer y explorar aportaciones pedagógicas que hayan posibilitado la mejora en los procesos educativos que se viven en el aula.

En síntesis, la docente es fundamental para hacer cumplir el propósito de inclusión. El conocimiento sobre algunas acciones que realiza como los procesos de diagnóstico, las estrategias didácticas y adecuaciones curriculares en situaciones cotidianas, pero también en circunstancias particulares y complejas que se viven en el aula son aspectos que se analizan en este estudio y que ameritan una revisión profunda, para identificar aquellas prácticas que están ayudando a promover mejores condiciones y aprendizajes para los alumnos de preescolar y que con ello se garantice el derecho a una educación relevante, pertinente y de calidad.

Definición del problema

Es una tarea que corresponde a la escuela y en particular al docente, garantizar el derecho a una educación inclusiva, respetuosa y pertinente para todos los niños, en particular para aquellos que presentan dificultades en su desarrollo por diversas condiciones. Es por ello que es relevante conocer cómo el profesorado percibe las diferencias de aprendizaje de los niños, aquellas necesidades educativas que están presentando sus alumnos y el grupo; las acciones que realiza, así como las herramientas con que cuenta para dar respuesta a los objetivos del nivel de preescolar. Es decir, ¿cómo impacta en la atención a los niños con diversas condiciones y necesidades educativas, las percepciones que las docentes de preescolar tienen sobre la inclusión educativa?, ¿por qué las profesoras perciben, el proceso de inclusión de la forma que lo hacen?, ¿qué factores las han llevado a esta visión?

Es a partir de estos planteamientos que se formularon los siguientes objetivos que guiaron el desarrollo de la presente investigación.

Objetivo general

Analizar las percepciones sociales que tienen las docentes de nivel preescolar respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, así como las acciones que en función de dichas percepciones llevan a cabo con los alumnos de este nivel educativo.

Objetivos específicos

Comprender las distintas percepciones sociales que tienen las docentes con respecto a la inclusión y atención a la diversidad de niños en el nivel de preescolar.

Distinguir acciones, procedimientos y recursos -diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación- que realizan las docentes en casos de niños que presentan alguna necesidad educativa.

Reconocer rasgos específicos en las percepciones sociales de la inclusión en las docentes en ejercicio, de acuerdo a los diversos contextos socioeconómicos y culturales en los que se encuentran laborando.

Importancia del estudio

El nivel preescolar es significativo en el desarrollo del ser humano a lo largo de su vida, la importancia de una adecuada intervención que responda a las diversas situaciones y condiciones del contexto y de la persona, puede ser la diferencia para impulsar procesos cognitivos, de socialización y convivencia exitosas.

En México, en el 2008, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), realizó un estudio evaluativo acerca de las condiciones para la enseñanza y aprendizaje en el nivel de preescolar; en un apartado se describen las creencias de la docente sobre la diversidad y equidad, principios que forman parte de lo señalado en el Programa de Educación Preescolar 2004 (Pérez, Pedroza, Ruiz y López, 2010). En el mismo estudio se elaboraron seis enunciados que medían el grado de acuerdo o desacuerdo hacia temas como la atención a niños con NEE; la diversidad cultural; la igualdad de oportunidades de niños con diversas condiciones socioeconómicas y la igualdad de derechos entre niñas y niños. Algunos de los resultados arrojaron la falta de congruencia con los principios del Programa de Educación Preescolar 2004, sobre todo en los temas de NEE y del rubro de diversidad cultural que se exponen a continuación.

En cuanto al primer rubro, el 53.1% de las docentes encuestadas a nivel nacional opinó estar total o moderadamente de acuerdo en que *los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular*; este dato contradice con la respuesta del 13.7% de las docentes, que manifestaron estar moderadamente de acuerdo o totalmente de acuerdo con *separar a los niños con necesidades educativas especiales para no afectar el aprendizaje del resto del grupo*; es decir, por un lado, está la idea de que se proporciona mejor atención en un lugar fuera del aula escolar y por otro lado, un mayor porcentaje (86.3%), coincide que no hay que separarlos del aula por considerar que no repercute en el desarrollo educativo de los demás alumnos. Este resultado refleja avances importantes planteados en las políticas y programas educativos que responden a enfoques inclusivos; pues como se plantea en el documento “la mayoría de las docentes creen que la exclusión de los alumnos con NEE de las actividades grupales no es adecuada, pero se muestran escépticas de los beneficios en el desarrollo de estos niños como resultado de su integración en los centros de educación preescolar regulares” (Pérez et al., 2010, p. 107). Lo anterior significa que aún falta conocimiento sobre las ventajas educativas y sociales de las experiencias en la escuela y su acción determinante para la adaptación, bienestar, seguridad y confianza del niño con NEE. En cuanto a los resultados del aspecto de diversidad cultural, cuatro de cada diez docentes mencionaron estar de acuerdo con que *las creencias populares de la comunidad obstaculizan el desarrollo de las competencias de los niños*, y dos de cada diez docentes estuvieron de acuerdo en que *es más importante que los niños indígenas aprendan el español que su lengua materna para que no sean discriminados*. Lo anterior muestra que las docentes en su práctica pueden estar presentando dificultades al diseñar e implementar situaciones de aprendizaje, debido a que no se están recuperando los conocimientos previos de los alumnos como parte de su cultura local y de su lengua originaria; esto adquiere relevancia pues estos rasgos en edades tempranas son fundamentales en la construcción de una identidad propia y reconocida.

Los planteamientos mencionados reflejan una realidad del nivel preescolar en el contexto mexicano, los procesos inclusivos aún se observan desde la integración, específicamente en la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales con y

sin discapacidad; así mismo, la atención al niño indígena es otro tema que parece soslayar una falta de reconocimiento y pertinencia dentro del sistema educativo. Es clara la invitación a investigar sobre la inclusión educativa, en función de considerar al nivel de preescolar como determinante para intervenir de manera oportuna en el desarrollo de mejores condiciones físicas, cognitivas y emocionales.

En conclusión, la relevancia del estudio de la inclusión educativa como un marco conceptual mucho más amplio, no limitado estrictamente a las necesidades educativas especiales, se hace necesario en función de lo poco analizado desde el nivel preescolar y su impacto determinante en el niño y niña en formación; así como el papel de la docente para intervenir de manera activa resolviendo circunstancias que facilitan u obstaculizan procesos educativos exitosos; y que de analizarse más a fondo, permitiría una mejor atención acorde al derecho inherente de todo ser humano desde los primeros años de vida.

Delimitaciones

El estudio solamente contempló docentes y centros de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública, en sus modalidades general e indígena; esto debido a su amplia cobertura, ya que abarca casi el 80% de sus servicios educativos en todo el Estado. Se consideraron para efectos de estudio, dos centros preescolares, una escuela de cada modalidad, con las docentes que al momento de la recolección de datos se encontraban en funciones frente a grupo; también se tuvo la oportunidad de entrevistar a las directoras de estos planteles. La decisión de trabajar solo con dos escuelas obedeció a la orientación cualitativa del estudio que pretendía profundizar en el análisis de las percepciones de las docentes.

Es así que además de las entrevistas realizadas, se observaron las jornadas de clase en ambos centros haciendo un total de 192 horas de trabajo de campo.

Definición de términos

Percepción. Proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación que contribuye a la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. Es relativa a la situación histórico-social pues tiene ubicación espacial y temporal, depende de

las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones (Vargas, 1994).

Percepción social. Designa a aquella percepción en la que influyen los factores sociales y culturales y que tiene que ver tanto con el ambiente físico como social; en realidad, la percepción humana es social y se estructura con los factores sociales y culturales, aborda otros aspectos sociales como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores y los roles. Hay quienes han empleado ese concepto para referirse al reconocimiento que el individuo hace de las otras personas (Vargas, 1994).

Inclusión. Proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009, p.9).

Educación inclusiva. La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a las docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales, como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos (Mir, 1997; citado por Arnaiz, 2004, p. 30).

Necesidades educativas. Son las que presentan los alumnos a lo largo de su escolaridad y que implican ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material para el logro de los fines educativos (Fernández, Arjona, Arjona y Cisneros, 2011, p. 15). La distinción de los sujetos de educación especial debe estar perfectamente delimitada y

basada en un diagnóstico diferencial médico-psicológico (Araque y Barrio de la Puente, 2010, p. 5).

Necesidades Educativas Especiales. Aquellas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y actitudes que, de manera constante e inusualmente diferente de su grupo de referencia, el alumno precisa estimular, aprender o desarrollar para favorecer sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal durante un tiempo determinado y así alcanzar los fines educativos (Fernández et al., 2011, p. 17).

Atención a la diversidad. Este principio está basado en la obligación de los Estados y sus sistemas educativos a garantizar a todos el derecho a la educación, reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994; citado por Araque y Barrio de la Puente, 2010, p.4).

Capítulo II

Revisión de la literatura

En este capítulo se plantean diversos estudios y reflexiones en torno a la figura docente de nivel preescolar, con respecto a factores que influyen en sus percepciones en el momento de desarrollar su práctica orientada a procesos inclusivos en el aula. Entre estos factores se pueden identificar la formación inicial, la experiencia profesional, el entorno familiar y las características de los alumnos.

Previo a este análisis, se exponen los marcos normativos internacionales que han incidido en la implementación y cambios en las políticas públicas mundiales en el ámbito educativo, como resultado de investigaciones que subrayan la relevancia de los primeros años del desarrollo del niño, el papel de la docente, la educación inclusiva como un modelo y enfoque que pretende la concreción de los propósitos y fines educativos que respondan a una sociedad global, diversa e incluyente como es en la actualidad.

Marcos internacionales: Primera infancia y enfoque de inclusión

En noviembre de 2002 se aprueba la reforma a los artículos 3° y 31 constitucional que establece la obligatoriedad del nivel de preescolar, así como acciones curriculares encaminadas al proceso de integración y continuidad de los tres niveles de la educación básica en México, preescolar, primaria y secundaria. Este hecho forma parte de una serie de acciones emanadas de tratados internacionales que reflejan la preocupación por el derecho a la educación desde los primeros años. Entre estos marcos internacionales están la Conferencia Mundial de Educación para Todos que se desarrolló en Jomtien Tailandia en el año 1990, donde se establecieron varios objetivos orientados a universalizar la educación primaria, aumentar el acceso a la educación de la primera infancia, reducir el analfabetismo y mejorar la calidad. Cabe agregar que uno de los aspectos abordados fue el reconocimiento del aprendizaje desde el nacimiento, lo cual supuso una nueva visión de la educación básica, concebida tradicionalmente a partir de la educación primaria. Posteriormente, en el Foro Mundial de Educación para Todos celebrado en Dakar Senegal en el año 2000, se reafirmaron los compromisos de Jomtien y se recomendó además, “adoptar medidas sistemáticas, para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las

posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja” (Blanco y Duck Homad, 2011, p. 39).

Lo anterior significa el establecimiento del acceso a una educación desde los primeros años, como una vía para reducir las desigualdades existentes; sobre todo de aquellos grupos que históricamente han sido vulnerados en sus derechos. Con respecto a los grupos en desventaja, la UNESCO (2009) señala que los niños con discapacidad siguen enfrentándose a una exclusión educativa patente pues representan un tercio de todos los niños que no están escolarizados; a estos se suman los niños trabajadores, los pertenecientes a grupos indígenas, comunidades rurales, minorías étnicas y lingüísticas, los niños nómadas, aquellos afectados por el VIH y el SIDA; así mismo, abordar la igualdad entre hombres y mujeres para mejorar el acceso y las oportunidades de todos. Ante este panorama, la inclusión desde el ámbito educativo en los primeros años brinda la posibilidad para que los actores de acuerdo a la política pública prevaleciente, puedan participar activamente, ejerciendo sus derechos y aspirar a un mejor futuro.

De igual forma, la UNESCO advierte que el proceso de inclusión, permitirá considerar la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, para reducir la exclusión en la enseñanza en su totalidad. Para ello serán necesarios cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que contemple a todos los niños en edad escolar y que sea como deber y obligación del sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (2009).

Para el logro de los acuerdos mencionados, es importante que las acciones en los diferentes sistemas educativos, se pueda visibilizar en estos grupos y garantizar su acceso desde las edades tempranas; aspirar a una educación que responda a los diferentes contextos y necesidades. Por consiguiente, la escuela como ámbito de interacción, debe considerar la diversidad de alumnos como un área de oportunidad para promover una educación realmente inclusiva desde que el niño ingresa al sistema educativo.

Es así que la reducción de desigualdades, la pertinencia y calidad en la educación se vinculan directamente con el fortalecimiento de los primeros años escolares. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la primera infancia comprende desde la etapa

prenatal hasta los ocho años de edad, se considera el periodo más intenso de desarrollo cerebral de todo el ciclo de vida, y por tanto la etapa más crítica del desarrollo humano; pues lo que ocurre antes del nacimiento y en los primeros años de vida tiene una influencia vital en la salud y en los resultados sociales (2013).

El estudio de Bowman en el año 2001, señala que investigaciones recientes demuestran que la capacidad de los niños para aprender es más intensa durante sus primeros cinco años de vida, pues en esta etapa el desarrollo neurológico está caracterizado por una mayor plasticidad y un acelerado crecimiento. Como consecuencia, en estos años se logra un gran desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales, lingüísticas y emocionales (Pérez et al., 2010).

Por otro lado, estudios internacionales han abordado la importancia del nivel de preescolar para el desarrollo óptimo del ser humano desde los primeros años de vida. Entre estos se encuentra el de *Perry Preschool Study*, realizado en los Estados Unidos, que brindó evidencia empírica sobre el impacto positivo que tiene la educación preescolar en el comportamiento social futuro de las personas afroamericanas de los sectores sociales pobres y con alto riesgo de abandonar la escuela. Este estudio de tipo longitudinal experimental se llevó a cabo por cuatro décadas por David P. Weikart, la población que participó fue de 123 niños americanos-africanos, con edades de tres y cuatro años, que vivían en pobreza y con niveles de riesgo de fracasar en la escuela. Los investigadores asignaron aleatoriamente 58 de estos niños a condiciones de alta calidad educativa que consistían en clases extras y visitas domiciliarias con actividades de aprendizaje inspiradas en la teoría piagetiana que buscaban potenciar en el niño la representación creativa, del lenguaje y alfabetización, de las relaciones sociales e iniciativa personal, entre otros. Por el contrario, los demás niños no recibieron ningún tipo de atención en el programa preescolar. Los resultados que se observaron entre un grupo y otro hicieron concluir que la educación preescolar hace la diferencia. El estudio encontró que los adultos de 40 años que recibieron el programa preescolar alcanzaron mejores niveles de vida, manifestados en un mejor trabajo, percepción salarial, acceso a vivienda y una mayor educación (Schweinhart, 2003).

En México, un estudio enfocado a este periodo de desarrollo fue el realizado por Santiago (2009), durante los ciclos escolares 2001-2002 y 2002-2003, éste se realizó con

alumnos otomíes en su primer año escolar de educación primaria, para analizar las condiciones de riesgo que favorecen o no la aparición de problemas de aprendizaje, así como la importancia de los programas de estimulación en poblaciones rurales e indígenas cuando los niños son detectados de forma oportuna. La evaluación se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento CIP (Proceso de Identificación Comprensiva) que explora las áreas de motricidad fina y gruesa, cognitivo-verbal, lenguaje y comportamiento socioafectivo del desarrollo del niño, entre los 54 y los 80 meses. En total, 12 niños fueron detectados con NEE; lo que siguió fue la implementación de un programa de intervención y seguimiento a cargo de las maestras del preescolar y del primer grado de primaria. En los resultados del programa se observaron cambios en la motricidad fina, el área cognitiva y avances en la conducta social de los niños; mostrando que una evaluación e intervención en etapa temprana a niños con NEE, puede hacer que se alcancen mejores resultados. Así mismo, se resalta la importancia de un trabajo colaborativo e interactivo entre los diferentes niveles, para obtener resultados satisfactorios, cambios en la percepción de los maestros y padres de familia sobre concepciones que describen a los niños como rurales, indígenas y bilingües.

El estudio recientemente mencionado, aunque refiere también a educación primaria, expone la necesidad de una intervención oportuna desde los primeros años escolares, así como el involucramiento de actores de la comunidad educativa, puesto que la función del nivel preescolar tendrá impacto no solo en la trayectoria escolar del niño, sino en el desarrollo integral para su vida futura; es por ello importante identificar y determinar desde esta edad cómo aprende, cómo se relaciona con los otros, las necesidades educativas que está presentando. En este sentido, los niños en edad preescolar, por las mismas características que presentan como el lenguaje, razonamiento lógico-matemático concreto, socialización y el uso de reglas entre pares; a veces es complejo identificar ciertas pautas de desarrollo, como las conductas o comportamientos esperados; puesto que también se presentan diferencias en cuanto a los ritmos de aprendizaje, autorregulación, aceptación de reglas. En relación a estas diferencias y el enfoque de inclusión, resulta relevante un análisis de lo que sucede en el plano escolar, pues se plantea que “la educación inclusiva representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus

oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados” (Araque y Barrio de la Puente, 2010, p. 7). Al respecto, en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, realizada en Salamanca en el año de 1994, se hicieron señalamientos en que las escuelas debían encontrar *la forma de educar con éxito a todos los niños*. Como se puede notar, hay un trayecto en las concepciones y principios que han dado lugar a una visión más amplia en lo que se refiere a la inclusión en la educación.

La educación inclusiva en la actualidad engloba a otros conceptos como el de integración escolar, respuesta a las necesidades educativas especiales, educación compensatoria y atención a la diversidad. En cuando al concepto de integración escolar, se considera que se ha puesto en práctica de manera restrictiva, pues no sólo es el alumno quien debe integrarse, adaptándose al centro, sino que los centros y el sistema educativo, en su conjunto, deben entrar en un proceso de transformación profunda de forma que haga posible una “escuela para todos”.

Asimismo, Booth, Ainscow y Kingston (2006) establecen la siguiente idea del enfoque de inclusión:

Implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños. El desarrollo de centros inclusivos tiene lugar a partir de las diferencias, de manera que se valore a todos por igual. Implica, por ejemplo, evitar conceder mayor gran valor a aquellos niños que destacan por sus progresos o logros físicos. Reconocer que los niños difieren entre sí no significa que todos deban llevar a cabo las mismas tareas sino entender las distintas formas en que pueden responder a experiencias compartidas (p.3).

Por consiguiente, es necesario analizar las implicaciones del rol de la docente como promotora de una educación inclusiva, puesto que su intervención es fundamental y determinante a lo largo de la vida y desarrollo del niño. Reflexionar sobre los pensamientos, valores, actitudes y creencias de la docente dentro del contexto escolar y su relación con los sujetos de aprendizaje contribuirán a identificar aspectos que resaltan en su práctica orientados a proporcionar una atención para todos, sin distinguir sobre

características que de antemano le puede representar una dificultad u obstáculo para el logro de los aprendizajes.

Percepción social, rol docente y concepción del niño de preescolar

El papel de la docente de preescolar adquiere relevancia para proporcionar el apoyo necesario y dar respuesta a las diferencias y particularidades que en ocasiones se contraponen al desarrollo esperado del niño. Hay que considerar que la finalidad del proceso educativo en la escuela es que el grupo de niños además de que desarrolle sus capacidades y adquiera habilidades es que aprenda a relacionarse, se sienta integrado, aceptado, reconocido, respetado. Todo lo anterior se logrará en la medida que se genere un ambiente de aprendizaje propicio, es decir, un ambiente educativo inclusivo. Al respecto, la intervención de la docente es fundamental para brindar esa atención oportuna desde este primer nivel educativo, para ello, ésta debe desarrollar acciones específicas como el diagnóstico, estrategias y mecanismos de evaluación orientados a identificar los avances, dificultades y logros de los aprendizajes esperados considerando a una heterogeneidad de niños, donde algunos puedan aprender según las expectativas del programa de estudios y de la propia docente y otros, que por alguna razón presenten alguna dificultad en su aprendizaje, tengan que replantear dichas expectativas en función de sus características y capacidades.

Al respecto, Sapon-Shevin (2013) sostiene que para garantizar que la educación inclusiva se realice con éxito, es relevante prestar atención al ambiente escolar, a los planteamientos curriculares y pedagógicos, a la formación y apoyo al profesorado. En este último punto, el autor subraya que el cuerpo docente debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes, pues la formación tradicional de profesores todavía conserva la dualidad: por un lado, los orientados a la práctica docente con alumnos considerados “normales” y por otro, las que se dirigen a los alumnos con algún tipo de discapacidad (educación especial). Así mismo, Infante (2010) señala que deben considerarse las diferencias en un marco de igualdad, lo que implicará un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza que puedan responder a una diversidad, más allá de la habilidad para aprender; sino de abrir espacios a nuevas formas de entender al otro y a sus interrelaciones.

Esta ampliación en las cualidades de la figura docente, remite a un análisis más profundo sobre lo que conforma el ser docente, las significaciones que otorga al alumno en relación a sus diferencias y el compromiso inherente en la atención a todos, independientemente si se da o no en un marco de igualdad; es decir, no solo por dar cumplimiento a indicadores de cobertura.

Es así que la manera en que la docente percibe las realidades, las interacciones sociales en la escuela y en la comunidad, el programa educativo, lo que se espera de su función; permitirán guiar si está promoviendo o no una educación inclusiva, misma que se verá reflejada en su práctica.

Vargas (1994) expone que las percepciones sociales consisten en el reconocimiento, interpretación y significación que contribuye a la elaboración de juicios; asimismo contempla otros aspectos como las creencias, actitudes, opiniones, valores y roles. La situación histórico-social es otro componente de las percepciones, puesto que éstas dependen del tiempo y el espacio en que se establecen las relaciones interpersonales, así como las circunstancias y la adquisición de experiencias novedosas que pueden modificarse y adecuarse en la persona. Las percepciones sociales también refieren al reconocimiento que el individuo hace de las otras personas.

Es por ello que las percepciones sociales de las docentes se concretan en interrogantes sobre quiénes son los alumnos, cómo construyen a ese sujeto y qué significados se les otorga. El aspecto subjetivo acompaña a la docente tanto en el momento de expresar con el lenguaje lo que percibe, como lo que en la realidad piensa y cree. El concepto de subjetividad “hace referencia a la idea de construcción dinámica, entendiendo que los sujetos tienen la posibilidad de habitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan desde identidades movibles y transitorias” (Rose, 1999; citado por Infante, 2010, p. 288). Lo que significa que es necesario partir y reflexionar sobre aquellas percepciones que la misma sociedad ha llevado a la construcción de múltiples concepciones de lo que es “estar en la norma” o diferente; por ejemplo, cuando se habla del educando que se espera tener en el aula y que muy posible no se ajuste a lo que se considera “normal”, ya sea porque proviene de otros lados y costumbres; porque presenta conductas que no se adaptan al resto del grupo o porque presenta alguna

discapacidad. Pensar en el ámbito educativo da lugar a infinidad de interacciones que la maestra percibe de alguna forma y que pueden estar influyendo en cómo, desde su rol social, está atendiendo situaciones complejas y variadas.

Por otro lado, la vía de una educación inclusiva real permitirá afrontar barreras de la práctica docente, así como las que presentan los alumnos y refrendar un compromiso hacia la educación desde los primeros años escolares; implicará además que la maestra tenga claridad sobre cómo percibe su rol de educadora, las concepciones que tiene en función de las representaciones que ha construido a lo largo de su vida y formación profesional respecto al niño de preescolar, sus características y lo que espera.

En cuanto a las características del niño de nivel de preescolar, la edad comprendida es de 3 a 5 años, en este periodo se inicia el desarrollo del autoconcepto, la conformación de identidad, la adquisición de roles de género, el interés por jugar con otros niños. En esta etapa se convive en otro ambiente diferente al familiar (Rice, 1997). Es por ello la importancia de que el sujeto desde estas edades, con su ingreso a la educación escolarizada, reciba apoyo pertinente que responda a estos procesos del desarrollo, considerando no solamente las características propias de este periodo, sino las diversas situaciones y condiciones del contexto familiar, cultural y escolar que lo rodean. En el caso de este último, estas características y el contexto que conforman la identidad del sujeto se manifiestan en las formas de interacción, socialización y convivencia con los otros; y es la docente quien las percibe, construye y las representa con base en la experiencia personal y profesional.

Al respecto, se menciona que las representaciones sociales son “imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver” (Jodelet, 1985; citado por Garnique, 2012, p. 105). Al respecto, en el proceso educativo las representaciones que se tienen de la infancia, del ser niño, el alumno del nivel de preescolar; continuamente se construyen, reconstruyen, se van confirmando y algunos casos resolviendo; estas representaciones surgen de cómo la docente percibe su función, el programa, el contexto, el proceso educativo y a los mismos actores educativos.

En el tema de infancia específicamente, Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos (2010), mencionan en un estudio sobre *docentes inclusivos* la descontextualización tanto conceptual como empírica de la infancia; es decir, estos no toman en cuenta las marcas históricas y teóricas de su construcción, así como las condiciones sociales y culturales de los niños y las niñas; la infancia es homogénea, en una categoría única y abstracta aunque conserva consideraciones de género o culturales; se reduce las implicaciones de lo que significa el ser niño y niña, generalizando sus consideraciones sobre “la” infancia a partir de un rasgo positivo o negativo.

Lo anterior implicaría que la docente mira la etapa de la infancia como un conjunto de rasgos que confluyen de una determinada manera, y aunque sí se establecen distinciones por ejemplo entre un niño en un medio o urbano, en un medio indígena, el ser niña o niño, la presencia o no de discapacidad; no se profundizan en condiciones o factores como el acceso a contenidos de los medios masivos de comunicación y electrónicos; el cambio de las estructuras familiares; el enfoque de derechos para la atención de todos los niños, por citar unos ejemplos; y que en la actualidad están presentes y que están moldeando la personalidad del alumno. Mirar “las infancias” es centrar la idea en que existen diversos rasgos individuales y de grupo que puede ser que se compartidos y que se interrelacionan en un espacio y tiempo determinado.

Los aspectos mencionados en torno a la figura de la docente, como son las percepciones sociales que puede presentar en el momento en que interactúa con el alumno, considerando la subjetividad de cómo ha procesado la información y que finalmente resulta en las construcciones y representaciones del alumno; es con la idea de ampliar la reflexión sobre concepciones pedagógicas, fundamentos teóricos y marcos curriculares relacionados con el enfoque de inclusión y la atención a la diversidad.

Arnaiz (2003; citado por Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008), señala que la atención a la diversidad es un elemento esencial en la formación inicial y permanente del profesorado, para garantizar el desarrollo de actitudes positivas hacia los alumnos de diferentes características, en particular de grupos minoritarios, no solo dominar el contenido de una disciplina, sino que además debe ser un facilitador del aprendizaje de sus

alumnos, considerando el equilibrio psicológico y afectivo de estos, para lograr su plena integración y participación en el aula.

Es por ello que la formación debe ser un primer objeto de análisis para indagar sobre aquellos aspectos que guían la práctica educativa docente, pues ésta ejerce influencia en las percepciones ya adquiridas a lo largo de la vida personal, aunado a ello, si esta formación considera entre sus fundamentos el derecho a la participación, el respeto a la diferencia y procesos colaborativos en el aula para acceder a los aprendizajes; es posible que la docente tenga las bases para garantizar procesos de inclusión desde los primeros años de vida escolar. A continuación se expondrá algunas vertientes de la formación inicial, con la finalidad de tener un panorama sobre los enfoques, fundamentos y contenidos con el que actualmente se está preparando la docente de preescolar, y que a su vez permita vislumbrar de qué manera percibe su rol y su práctica, en el marco de la inclusión de todos los niños.

Percepciones docentes para una educación inclusiva

Como se ha señalado, la atención a la diversidad en la infancia plantea particularidades en la práctica, porque a diferencia de otras edades y etapas de desarrollo, la mayoría de las estructuras biofisiológicas, funcionales y psíquicas están en plena maduración y conformación; lo que implica también un carácter preventivo para el desempeño posterior del niño en diferentes contextos (Guerra, Martínez y Martínez, 2014).

La docente de preescolar, como eje fundamental dentro del proceso educativo y ante el cambio del paradigma a una educación inclusiva; como se ha mencionado, independientemente de contar con una formación inicial basada en herramientas y recursos didácticos-metodológicos que le permiten enfrentar el reto de atender a la diversidad de alumnos, se le presentan otros factores que modifican su forma de pensar y actuar, introduciendo ajustes y cambios para resolver las diferentes situaciones en el espacio escolar.

Valcarce (2011) señala que el cambio de paradigma hacia una escuela inclusiva, implica ceder protagonismo al alumno y a su aprendizaje por encima del conocimiento experto de la docente, lo que supone un cambio de valores que afecta directamente a la cultura de las organizaciones escolares. Es por ello que se tendrá la necesidad de utilizar

modelos, dinámicas y estrategias didácticas innovadoras, más allá del libro de texto como guía o de planeaciones rígidas.

De lo anterior se puede inferir que la experiencia profesional es un componente que le permite al docente percibir situaciones particulares que vive el grupo y que con base en ello, desarrolla estrategias y recursos planificados y focalizados individual y de manera grupal. Además de la experiencia profesional, los miembros de la organización escolar, el acompañamiento a la labor escolar, los servicios externos y apoyo especializados, son entidades educativas internas que influyen en la percepción docente. Así mismo, la vinculación de la docente con los padres y madres mediante un trabajo colaborativo y cooperativo, es otro aspecto que contribuye a desarrollar en la docente una actitud más abierta y cercana con los alumnos. Respecto a estos últimos, un hecho que surge es el referido a las características que presentan y que de igual manera influyen en las percepciones y actuar de la docente desde el primer encuentro con el alumno. Cárdenas (2011) afirma que “la práctica docente está determinada por los mitos, los prejuicios y las creencias de las y los docentes, mismos que se concretan en sentimientos de certeza, y en una concepción de mundo muy particular” (p.2). Es así que la docente otorga significados a un rasgo o característica del niño como un comportamiento, género, discapacidad, o el propio origen sociocultural y que incide en la práctica facilitando o limitando una atención óptima. A continuación se describirán estos factores que inciden en las percepciones docentes y que facilitan o no la promoción de aprendizajes dentro de un ambiente inclusivo.

Formación inicial de la docente de nivel preescolar

En la actualidad, la docente de preescolar cuenta con diferentes áreas y líneas de estudio en su formación profesional, dependiendo de los diversos planes y programas académicos de instituciones tanto públicas como privadas. En México, hablar de la formación de las docentes de educación básica, alude a dos principales instituciones, las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional.

Al respecto, Navarrete-Cazales (2015) señala que las Escuelas Normales han sido y siguen siendo relevantes para la formación de profesores en México y su incorporación profesional y laboral desde el nivel preescolar hasta la secundaria. Las Escuelas Normales adquirieron el *status* de instituciones de educación superior en 1982 y aunque su relación

estrecha continúa en educación básica, la federación es la que sigue concentrando la normatividad y direccionalidad, de modo que no se cuenta con plena autonomía. Por otro lado, la Universidad Pedagógica Nacional se crea en 1978, como una institución de educación superior para formar profesionales de la educación y desarrollar investigación; su finalidad fue organizar, coordinar y dirigir institucionalmente la formación de las docentes para todos los niveles de la educación en los distintos tipos y modalidades; además de construir un sistema de formación de las docentes, paralelo en su estructura, al sistema educativo nacional en sus modalidades escolar y extraescolar.

La relevancia de un análisis de los planes y programas anteriores y vigentes de nivel preescolar, radica en que las áreas de conocimiento y las competencias profesionales contenidas en dichos programas contribuyen a definir las percepciones que permean la identidad y práctica de la docente a lo largo de su trayectoria laboral. Para ello se considera como material de análisis la oferta académica de las dos instituciones del ámbito local, la Escuela Normal de Educación Preescolar [ENEP] y la Universidad Pedagógica Nacional [UPN], delimitando la observación en los marcos conceptuales y directrices orientados a procesos de inclusión educativa y atención a la diversidad en el nivel educativo en cuestión.

La Escuela Normal de Educación Preescolar ofrece para la atención del nivel de preescolar, los programas de las Licenciaturas de Preescolar y la de Preescolar Intercultural Bilingüe. Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta para la atención de este nivel las Licenciaturas de Intervención Educativa y la de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena.

En la ENEP, la Licenciatura de preescolar en su plan de estudios de 2012, está planteado con base en trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional, tecnologías de la información y la comunicación, cursos optativos y práctica profesional. En el área psicopedagógica son tres las asignaturas: atención a la diversidad, diagnóstico e intervención socioeducativa y atención educativa para la inclusión. Como se aprecia, se plantea una orientación a la inclusión educativa y a la atención de niños con NEE, y que a diferencia con el plan anterior 1999, donde de manera específica se impartía la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en el cuarto semestre, que abordaban en general las características de

las discapacidades; el Plan 2012 subraya condiciones o factores como el contexto cultural, familiar y marcos normativos que respaldan la integración del alumno en el aula. Con respecto a la Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe, en relación al enfoque de inclusión, está la asignatura de adecuación curricular en el tercer semestre, las asignaturas de diagnóstico e intervención socioeducativa y atención educativa para la inclusión en sexto y séptimo semestres.

Por su parte, la UPN en Yucatán cuenta con las Licenciaturas de Intervención Educativa (LIE), plan de estudios del 2002 y la de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), que corresponde al programa de 1990. El primero tiene como objetivo general “formar profesionales de la educación con capacidad para desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de competencias generales que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (Arrecillas, Castro, Gómez, Matus, Rivas, Secundino y Rangel, 2002, p.29); al respecto, en la malla curricular la atención a la diversidad se plantea desde el enfoque de grupos minoritarios en condiciones de desigualdad, como son los pueblos indígenas en el país, la orientación se basa en el diseño de proyectos educativos y metodologías de investigación; no se observan contenidos directamente relacionados con el tema de educación especial. En cuanto al LEPEPMI, el plan de estudios señala que contribuye al proceso de formación del estudiante-maestro, a partir de la reflexión de su quehacer, la intención es que conozca sus saberes con base en referentes teóricos y elabore propuestas pedagógicas que lleguen a transformar su práctica docente (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], s.f.).

Desde esta mirada a los planes y programas, se establece un primer acercamiento al proceso de formación de las docentes en el nivel de preescolar, que de manera global contemplan contenidos relacionados a psicología y desarrollo del niño, didáctica en general y a la implementación de proyectos de investigación educativos. De acuerdo a los propósitos y contenidos curriculares de los planes y programas de estudio, se aprecia la relación de la docente en la atención a todos los niños, enfatizando en las características de las etapas de desarrollo, los identificados con alguna NEE y los pertenecientes a niños de los pueblos originarios. En este punto, Calvo (2013) subraya que la formación pedagógica

para la inclusión requiere del conocer el contexto y tener la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno, a través de la aproximación a los problemas educativos planteados a partir de otras disciplinas como la sociología, psicología, historia. Asimismo, contar con un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades.

Las docentes en formación deben estar preparadas para las situaciones, problemáticas y contextos específicos que se presenten; se espera que analicen y propongan sobre la marcha y de manera cooperativa y participativa con la comunidad educativa, acciones orientadas a la atención del grupo en general y de aquellos niños que ameriten una atención más focalizada; de tal forma que en la medida que se sientan con herramientas y recursos como profesionales de la educación es cómo se percibirá y afrontará los retos en el salón de clases.

Por otra parte, la formación docente en México presenta algunas limitantes, Romero y García (2013) señalan que la concentración del proceso educativo está en el conocimiento que los alumnos deben aprender, la preparación está orientada a elementos de planificación y estrategias didácticas, pero falta una mayor reflexión pedagógica durante la formación docente para que tomen decisiones informadas en su práctica cotidiana.

Lo anterior expone de manera general fundamentaciones teórico-metodológicas y orientaciones pedagógicas de los centros académicos encargados de formar a las docentes de preescolar, se puede notar que ha quedado atrás el énfasis en la educación especial; sin embargo, cuando se habla de inclusión y atención a la diversidad se continúa la perspectiva de integración educativa desde las llamadas discapacidades, a través de diagnósticos psicopedagógicos. Asimismo, otro aspecto que resalta es la que contempla la atención de los pueblos originarios y la relevancia del contexto cultural, visto desde elementos como la lengua, el marco legal que lo sustenta y como en el caso de la UPN, desde la investigación del contexto social. Estos enfoques que presentan las áreas de estudio, abonan elementos útiles a la docente, ahora bien, es importante ampliar más a una didáctica orientada a los grupos heterogéneos, a un mundo más global, donde las adecuaciones curriculares sean un eje rector del docente, previa reflexión de aquellas construcciones y representaciones que se

tienen y se comparten de los contextos, comunidad educativa, las transformaciones sociales y la política educativa que el sistema plantea para la conformación del ciudadano que se quiere. En este sentido, otro elemento a destacar es que aunque los contenidos curriculares difieran en la formación inicial de la docente por provenir de una determinada institución, finalmente las docentes se rigen bajo un mismo programa de estudio, dando como resultado que en el campo se aprecien fortalezas y áreas de oportunidad específicas, en cuanto a los recursos y estrategias implementadas para las situaciones que se presenten en el aula y que de igual manera orientan formas de interacción.

A continuación se presentarán otros factores además de la formación inicial, que influyen en las percepciones de la docente y que finalmente se ven reflejados en el proceso educativo y en una atención con enfoque de inclusión.

Experiencia profesional

La experiencia docente se relaciona con el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si ésta fue positiva o no, y el tiempo de servicio profesional. Es así que la docente, como agente clave, puede ser una barrera o un agente facilitador de las prácticas inclusivas. Según Granada, Pomés y Sanhueza (2013), los años de ejercer profesionalmente no son garantía de una actitud más favorable hacia la inclusión educativa, aunque la experiencia previa en la atención a la diversidad si se considera como un factor que impacta positivamente en la actitud del docente hacia prácticas más inclusivas. Asimismo, la capacitación permanente de los profesores para dar respuesta a los desafíos pedagógicos influye en las actitudes hacia la inclusión educativa, puesto que la falta de capacitación provoca sentimientos de desagrado en la enseñanza a niños como los que presentan NEE. En la medida en que los docentes estén capacitados tendrán una actitud más positiva hacia la inclusión educativa.

Es así que la experiencia adquirida juega un papel relevante en la docente cuando se enfrenta a casos de alumnos con necesidades educativas que le representan un reto profesional, pues si se asume con el compromiso debido, la maestra requiere modificar su práctica mediante una preparación más focalizada, e incluir ajustes en las estrategias y recursos, no solo con el alumno, sino con toda la comunidad escolar. Dependiendo si estas experiencias se presentan o no, y la manera en cómo se abordan, marcará una diferencia en

el trato, en la aceptación o rechazo, y en su intervención pedagógica en los siguientes años de servicio docente.

En el ámbito educativo, cuando se habla de necesidad educativa, persiste la idea de la atención de niños con NEE, con o sin discapacidad, sin considerar otros factores que afectan el desempeño del alumno, esto se debe entre otros aspectos a los modelos educativos en la formación inicial basada en la integración, la norma o el alumno promedio, y la falta de un mayor énfasis en las adecuaciones curriculares, aunado que en la práctica no se cuenta con apoyos especializados pertinentes, representándole a la maestra esfuerzos adicionales. A esto se añade, como expresan Mares, Martínez y Rojo (2009), que la docente a veces se encuentra más atareada en múltiples tareas, tiene a su cargo muchos alumnos y cuenta con poco tiempo para dedicarse a cada uno de ellos, tanto en su grado de conocimiento como en la relación que puedan establecer con ellos. Por su parte, Araque y Barrio de la Puente (2010) plantean que “la distinción de los sujetos de educación especial debe estar perfectamente delimitada y basada en un diagnóstico diferencial médico-psicológico” (p.5).

Lo anterior expone la necesidad de una capacitación permanente orientada a procesos inclusivos y una didáctica para la diversidad; así mismo, contar con servicios especializados para casos específicos, que proporcionen las orientaciones adecuadas como son los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Este apoyo incide en la percepción de la docente y su trato con el alumno con NEE, pues otorga una mayor confianza y respaldo en su intervención. Esta seguridad y las actitudes positivas de la docente hacia el niño, se fortalecen en la medida que exista un nivel de involucramiento que se promueva en la comunidad educativa, de manera particular como el apoyo que pueda proporcionar la familia.

Entorno familiar

Vygotsky pensaba que el niño no está solo en el mundo “descubriendo” operaciones cognoscitivas; el descubrimiento es asistido o mediado por el entorno cercano del niño, como la familia, profesores y sus pares (Woolfolk, 2010). Lo que significa que el niño antes de ingresar al sistema educativo ha tenido un trayecto donde ha desarrollado estructuras del lenguaje y de comportamiento y que posiblemente se verá reflejado en el espacio escolar; la familia por tanto, como el primer espacio de interacción es un indicador en cuanto a las conductas y los aprendizajes esperados. En relación a la importancia de la familia, Simón y Echeita (2012), recurren al modelo ecológico del desarrollo de Bronfenbrenner para exponer la relevancia de la alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado, en particular en grupos vulnerables; el modelo considera la influencia del microsistema (la familia, la escuela o el grupo de iguales), el exosistema (servicios y recursos existentes en el barrio, la familia extensa, el trabajo de los padres y madres) y el macrosistema (condiciones socioeconómicas, los valores imperantes en el grupo social, etcétera); todos estos en mutua interacción, facilitan o dificultan procesos del niño en cuando a sus logros de aprendizaje. Los microsistemas como la familia o la escuela, funcionan cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes relacionados con los niños, de emprender actividades que estimulen la confianza mutua, con una orientación positiva en las que se logren consensos y metas compartidas.

Por otra parte, aunque se reconoce la influencia e importancia de la familia, no siempre es lo suficientemente valorada; incluso cuando no existe relación o es una relación negativa entre ambos contextos, como falta de comunicación, relaciones jerárquicas, enfrentamientos, se propicia un espacio que influye en la comunidad escolar reflejada en la insatisfacción profesional de la docente.

A propósito de lo anterior Mares, Martínez y Rojo (2009) mencionan que las maestras cuando conocen el entorno familiar, comúnmente piensan que poco se puede hacer por estos niños y en consecuencia, reducen sus expectativas hasta llegar a pensar que únicamente alcanzarán los niveles más bajos profetizados. Estas actitudes predictivas resumen concepciones y prejuicios construidos por la docente como resultado de su experiencia profesional y personal, y aunque le resultan útiles en la confirmación y toma de

decisiones sobre qué hacer con el alumnado, prevalece el riesgo de que se adopten reacciones de rechazo y desinterés no solo por parte de la docente sino del mismo grupo, generado por el mismo ambiente de exclusión.

La percepción positiva que tenga la maestra sobre la familia, será significativa para la búsqueda de oportunidades para trabajar de manera estrecha y lograr resultados óptimos en los alumnos. En los casos de alguna necesidad educativa especial con discapacidad, es mayor la necesidad de establecer vínculos porque se comparte y disminuye el sentimiento de angustia; esto último generado por el desconocimiento y las implicaciones físicas y psicológicas que conlleva la atención del alumno y el grupo. En este sentido, las características particulares que presenta el alumno, son aspectos que influyen en la docente al momento de relacionarse, en particular, cuando se manifiesta una necesidad educativa especial con o sin discapacidad.

Características de los alumnos

La percepción que las docentes tienen de sus alumnos influye desde el primer acercamiento en la relación que se establezca y las expectativas de aprendizaje que se generan, sobre todo cuando de inicio hay una necesidad educativa especial, ya sea con o sin discapacidad; Granada, Pomés y Sanhueza (2013) plantean lo siguiente:

Los estudios indican que los profesores responden de manera diferente según el tipo de discapacidad sin considerar el diagnóstico entregado. Así los profesores responden de manera más positiva hacia niños/as con discapacidades leves (Síndrome de Down), con discapacidad física (parálisis cerebral) y hacia aquellos niños/as sin un diagnóstico (...), los estudiantes integrados con trastornos del aprendizaje y problemas conductuales reciben altos índices de rechazo desde sus profesores en relación a los estudiantes sin NEE” (p.55).

Lo anterior refiere a las percepciones docentes que tienen como resultado del nivel de conocimiento que se tenga de alguna necesidad educativa con o sin discapacidad, pero también responde a otros ámbitos de la práctica habitual docente, donde el orden, la disciplina y el control, representan hábitos y formas tradicionales y “eficaces” para la enseñanza; lo que significa que un alumno tranquilo puede ser percibido como ideal o que

“está” en la norma, aun con la presencia de una discapacidad; por el contrario, alumnos como por ejemplo con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) propician un ambiente donde prevalece el desorden y descontrol en el aula, lo que dificulta la adquisición de los aprendizajes.

Al respecto Gal, Schreur y Engel-Yeger (2010), exponen en un estudio sobre la inclusión de niños al sistema escolar, que son las discapacidades emocionales las que pueden plantear problemas para la educadora, pues el niño puede demostrar comportamientos desafiantes que le distancian de los demás, inhibe la comunicación, interfiere con el rendimiento de actividad y proyecta una auto-imagen negativa, como es el caso de los niños con TDAH; pues al mostrar síntomas conductuales crónicos como falta de atención, impulsividad e hiperactividad, a menudo pueden tener dificultades para cumplir con una tarea asignada, seguir instrucciones y habilidades sociales limitadas; lo que interfiere en las relaciones familiares, entre compañeros y en general en la organización escolar.

En México, Pérez et al. (2010) señalaron con respecto a la atención a la diversidad y equidad en el nivel de preescolar, que los dos principales retos identificados fueron los relacionados con la atención de niños con NEE y la valoración de las creencias populares de la comunidad en los procesos educativos; esto último se dimensiona con las realidades multiculturales de los alumnos, lo que indica que la docente no está considerando en su práctica este aspecto y sus implicaciones para el educando, como puede ser la falta de participación en el aula, por sentirse excluido o poco reconocido.

En un estudio realizado en España sobre la educación intercultural y las percepciones y actitudes del profesorado, se menciona que el profesorado considera que “las culturas minoritarias del alumnado de origen inmigrante suponen un déficit o handicap importante para su integración en el proceso académico habitual” (Salas, Urbano, Prada, Palomar, Suárez, Zapico, Guatierri, Diez, 2012, p.5). Este hecho expone además del tema de las NEE, una situación que con el mundo globalizado cambiante se está palpando y que tiene que ver con la convergencia entre varias culturas, lo que deriva de situaciones en donde todos tendrían cabida, buscando formas en que las diferencias no sean obstáculos y

los prejuicios no den lugar a bajas expectativas, contribuyendo al detrimento de un desenvolvimiento escolar y logro de aprendizaje satisfactorios.

En términos generales, la literatura muestra que los dos aspectos en cuanto a las características de los niños que ejercen influencia en la percepción y actitudes del docente son las NEE y el origen sociocultural. Tener expectativas hacia el niño contribuye a facilitar los procesos educativos que se viven en el aula, siempre y cuando dichas expectativas estén basadas en sus diferencias y características propias, y no en considerar pautas que sugieren a un *alumno promedio* que no existe. El mismo programa de educación preescolar en México, reconoce que no existen patrones estables o típicos respecto al momento exacto en que los niños adquieran algunas capacidades y es la docente que tendrá que hacer “que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas” (Programa de estudio 2011, Guía para la educadora; 2011, p. 14).

En síntesis, las percepciones de la docente de nivel preescolar en relación a la inclusión educativa de todos los niños que se vislumbra como un enfoque que promueve mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje en un marco de equidad e igualdad, se guía por una serie de factores que influyen en sus roles sociales, entre estos destacan su formación profesional y su experiencia personal. La relevancia de considerar estas percepciones radica en tenerlas presentes para introducir los cambios pertinentes y mejorar la práctica educativa, sobre todo en lo concerniente a las etapas iniciales de la vida escolar del niño, por la trascendencia en el desarrollo físico, emocional y cognitivo. Así mismo, dar el valor y respetar las diferencias de grupos diversos presentes en la sociedad, contribuirá a establecer pautas que permitan alcanzar el propósito educativo de formar seres humanos participativos, colaborativos, capaces de construir mejores relaciones con su entorno.

Capítulo III

Metodología

Diseño

La investigación se plantea desde el enfoque cualitativo, el diseño consistió en un estudio de caso tipo descriptivo. Desde la perspectiva de Stake “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (2005, p. 11); en relación a este punto, Pérez (1994) menciona que el producto final es obtener una rica descripción considerando la participación de la comunidad educativa (docentes, padres y madres de familia, niños y otros actores) y la observación de las interrelaciones que se dan de manera cotidiana. De la misma manera, Merriam (1998) se refiere a éste como un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa; no se guía de generalizaciones ni desea formular hipótesis y se desarrolla sobre todo en estudios en el ámbito educativo.

A partir de estas referencias fue que el estudio planteó analizar y comprender a profundidad cómo y qué aspectos influyen en la conformación de las percepciones en las profesoras, y cómo actúa en consecuencia de dichas percepciones. Para ello fue necesario interactuar con el personal de dos centros preescolares; observar las actividades que se desarrollan de manera cotidiana como las sesiones de clases, actividades de educación física, desfiles conmemorativos, asambleas con padres de familia; además de establecer un diálogo cercano con los actores educativos con la finalidad de entender su construcción de la realidad social en el contexto escolar. Los dos casos específicos que permitieron ver estas realidades corresponden a una escuela preescolar general y a un preescolar indígena.

Participantes

En la escuela de preescolar indígena participaron un total nueve docentes (que eran todas las que se encontraban laborando en la institución), incluyendo a la directora, cabe mencionar que el trabajo de campo contempló dos ciclos escolares, lo que significó cambios en la planta docente de un periodo a otro.

Por otra parte, en la modalidad de preescolar general, de igual manera fueron nueve maestras que colaboraron en el estudio, incluyendo también a la directora (siendo el total

del personal docente). En esta escuela, una situación que se presentó fue que una de las participantes cubría una licencia como maestra suplente, posteriormente la docente titular se incorporó con el grupo de alumnos. Las aportaciones de ambas docentes se consideraron en el trabajo.

No se incluyó para el estudio a los maestros de educación física, artística o de otros programas, por cuestiones de disponibilidad de tiempo y permanencia en la jornada escolar.

Contexto del estudio

El contexto abarca dos centros educativos de nivel preescolar de la Secretaría de Educación Pública en las modalidades general e indígena, ubicados en un contexto semi-urbano y urbano respectivamente, y donde las docentes desarrollan sus funciones frente a grupo. Los contextos de cada centro se describen de igual manera, en los capítulos de resultados.

Instrumentos

Los instrumentos aplicados permitieron profundizar sobre la práctica educativa, los retos y desafíos, así como las ideas y valores que presenta la docente en torno a la atención a la diversidad y los procesos de inclusión que se viven en el aula.

Entrevista

Delgado y Gutiérrez (1995) señalan que la *entrevista de investigación* pretende a través de la recogida de información de carácter privado, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese grupo; es decir, la entrevista posibilita la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental dentro del marco de una investigación. En cuanto a la entrevista basada en un guion, de acuerdo a la caracterización de Patton (1990; citado por Valles, 1999), ésta consiste en la preparación de un guion de temas a tratar y el investigador tiene la libertad de ordenar o formular las preguntas durante el momento de la entrevista.

Para el estudio se diseñaron guiones de entrevista dirigidas a las docentes, donde se abordaron aspectos como la experiencia profesional, las expectativas de las maestras en relación a los alumnos y sus aprendizajes, así como las acciones y estrategias que emplean de manera cotidiana para atender a los niños con las diversas necesidades educativas que se presentan. Las entrevistas se realizaron una vez que se estableció un nivel de confianza con

el entrevistador, como resultado de la interacción con todo el personal durante la jornada escolar. Cabe mencionar que aun con la información proporcionada a las maestras y el consentimiento informado, existían dudas respecto al estudio, pues se especulaba que se trataba de una evaluación externa de la práctica docente, aspecto que fue aclarado en su momento.

Guion de observación

El otro instrumento utilizado fue un guion de observación en el aula como espacio de intervención de la docente, se consideraron aspectos y elementos que pudieran proporcionar información relacionada con el tema, como los ambientes de aprendizaje (actividades colaborativas, cooperativas); los materiales que utiliza la docente, la organización grupal (pequeños grupos, individuales, colectivos), relación maestra-alumno, alumno-maestra, alumno-alumno; la estructura de la clase: introducción, desarrollo y cierre, entre otros aspectos.

Diario de campo

El diario de campo permitió enriquecer la relación teoría-práctica. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, que necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica), la teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales al trabajo realizado en campo, para que dicha información no sea meramente descriptiva, sino que aporte para un mayor análisis. Este instrumento proporcionó información de la jornada escolar tanto del aula, como las diferentes interacciones y elementos que conforman la dinámica en un centro educativo.

También se contó con material de audio y fotografías para el análisis de la información.

Procedimiento de recolección de datos

Antes de iniciar la recolección de la información, fue necesario establecer el vínculo con las autoridades educativas de las dos modalidades para exponerles el fundamento, los objetivos, actividades e impacto del estudio y una vez informados, otorgaran las facilidades pertinentes para el proceso de investigación en los centros. Posteriormente, en las escuelas se desarrollaron reuniones informativas con el personal docente y padres de familia, se les

explicó la finalidad del estudio y en qué consistiría su participación, se aclaró que tenían plena libertad de acceder a colaborar o no con el proyecto, mediante la carta del consentimiento informado.

En el caso 1, que corresponde al centro de preescolar indígena, el estudio de campo se inició en los meses de junio y julio de 2015 y de septiembre a octubre de ese mismo año, lo que significó que las observaciones contemplaron la conclusión e inicio de dos ciclos escolares; esta situación impidió que algunos docentes continuaran en el ciclo escolar 2015-2016, a pesar de eso, se consideraron sus aportaciones y experiencias.

Para el caso 2, desarrollado en un centro preescolar general, las observaciones fueron realizadas durante los meses de noviembre de 2015 a febrero de 2016; cabe mencionar que se tenía contacto previo con este centro, puesto que en abril del año 2015 ofrecieron su espacio para el diseño de los instrumentos y algunos elementos que permitieron delimitar este estudio.

En ambos centros se desarrollaron las siguientes fases para la recolección de información.

Primera fase

En esta fase se realizaron observaciones en el aula a través del guion de observación, con el objetivo de conocer e identificar elementos de la práctica docente como la interacción con sus alumnos, las estrategias docentes; así como las características y condiciones del grupo en general o de algún alumno. Esta fase permitió contar con otros aspectos para profundizar en la entrevista con la docente sobre su práctica y experiencia.

Segunda fase

Este momento consistió en una entrevista semi-estructurada, tanto a las docentes como a la directora; en ésta se abordó la formación y experiencia de las participantes, lo que esperaban de sus alumnos, los retos y dificultades para atender a un grupo heterogéneo, entre otros aspectos. La observación previa en clase fue fundamental, pues se dio respuesta a dudas surgidas respecto a las estrategias y recursos que se emplean; también permitió el análisis de aspectos particulares del grupo desde la perspectiva de la maestra y otros elementos en relación al tema de inclusión educativa como por ejemplo el tema de las necesidades educativas especiales, la familia y el contexto escolar.

Procedimiento de análisis de datos

Simultáneamente a la recolección de la información, ésta fue transcrita textualmente para su análisis posterior.

Para el análisis de la información recolectada fue necesario revisar algunas propuestas metodológicas de este proceso, Álvarez Gayou (2003) es el autor que facilitó la organización e interpretación de lo encontrado, a continuación se describen los pasos que plantea dicho autor, así como las acciones desarrolladas en el estudio de caso.

Obtener la información. A través del registro sistemático, en este caso las entrevistas a las docentes, observaciones de las sesiones de clase y de la dinámica escolar.

Capturar, transcribir y ordenar la información. La captura de la información en este estudio fue a través de grabaciones. En el caso de las observaciones, a través fotografías y notas del investigador.

Codificar la información. Proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador; en este caso, desde la transcripción de las entrevistas y diarios de campo fue posible identificar aquellos grandes subtemas asociados a la temática principal, el programa Atlas Ti, fue de ayuda para el análisis exhaustivo de la información encontrada.

Integración de la información. Consistió en relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

Es así que del análisis de la información con los recursos mencionados como las entrevistas a personal docente y directivo, registros de las observaciones de la jornada escolar y diarios de campo; apoyado por material fotográfico y de video, se proponen categorías y dimensiones de análisis, para dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivos planteados en el estudio.

Tabla 3.

Preguntas de investigación, objetivo general y específicos, categorías y dimensiones

Objetivo general: Analizar las percepciones sociales que tienen las docentes de nivel preescolar respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, así como las acciones que en función de dichas percepciones llevan a cabo con los alumnos de este nivel educativo

Pregunta: ¿Cómo percibe la docente las diferencias y necesidades de aprendizaje que están presentando sus alumnos y el grupo?

Objetivo específico: Comprender las distintas percepciones sociales que tienen las docentes con respecto a la inclusión y atención a la diversidad de niños en el nivel de preescolar

<i>Categorías</i>	<i>Dimensiones</i>
Antecedentes	Formación inicial
	Trayectoria profesional
	Tiempo de laborar
	Roles asignados
Concepción del niño de preescolar	Características
	Representaciones sociales

Pregunta: ¿Qué acciones realiza la docente, y cuáles son los recursos y herramientas con los que cuenta, para dar respuesta a la atención educativa de los niños en el nivel de preescolar?

Objetivo específico: Distinguir acciones, procedimientos y recursos –diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación- que realizan las docentes en casos de niños que presentan alguna necesidad educativa.

<i>Categorías</i>	<i>Dimensiones</i>
Influencias en la práctica docente	Expectativas hacia el niño
	Entorno familiar
	Experiencias docentes previas
	Trabajo colaborativo*
Atención a las necesidades educativas	Identificación y diagnóstico de necesidades educativas
	Planeación
	Herramientas
	Canalización
	Seguimiento
	Etiquetación de las necesidades**
	Retos y sentimientos generadas en la atención a necesidades educativas

Tabla 3.

Preguntas de investigación, objetivo general y específicos, categorías y dimensiones (cont.)

Pregunta: ¿Cómo impacta en la atención a los niños con diversas condiciones y necesidades educativas, las percepciones que las docentes de preescolar tienen sobre la inclusión educativa?

Objetivo específico: Reconocer rasgos específicos en las percepciones sociales de la inclusión, en las docentes en ejercicio, de acuerdo a los diversos contextos socioeconómicos y culturales en los que se encuentran laborando.

<i>Categorías</i>	<i>Dimensiones</i>
Avances en los niños	Conocimientos
	Hábitos
	Actitudes
	Disciplina
	Vivencias de los niños fuera del contexto escolar
Contexto escolar y cultura	Rol de la docente
	Identidad y cultura

Para el caso 2: *Acompañamiento y trabajo colaborativo

**No se consideró esta dimensión.

El proceso desde la observación, recolección de información y análisis, son aspectos que deben realizarse con el mayor rigor y minuciosidad posible, pues de esta manera se garantizarán resultados que contribuyan a mejorar o transformar la realidad social, que finalmente es parte de la función del investigador.

El investigador

El interés personal como investigadora radica en el compromiso de visibilizar el fenómeno de inclusión como un tema más allá de la integración de niños con necesidades educativas especiales en el espacio escolar. Dicho interés se remonta al año 2010, cuando se realizó en el Estado de Yucatán la *Evaluación muestra basada en la escala de indicadores de calidad en centros de preescolar indígena en el estado de Yucatán*, proyecto de investigación realizado de manera conjunta por UNICEF-IEPA AC-SEP. Dicho proyecto tuvo como principal objetivo “Valorar la práctica educativa del nivel de preescolar indígena, con base en indicadores de calidad pertinentes que permitan identificar la situación educativa en este nivel, así como aquellos factores que están incidiendo en el aula

y en los centros preescolares, que facilitan o dificultan que el proceso educativo sea significativo y trascienda en los niños” (p.11). Esta evaluación se realizó en 44 centros preescolares indígenas (15% de los centros de la modalidad indígena); uno de los resultados de mayor preocupación, por el bajo nivel alcanzado en la medición de los indicadores fue el relacionado a la dimensión de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que hacía alusión a la experiencia, capacitación y asesoría especializada de la docente para atender a niños con NEE con o sin discapacidad, a las adecuaciones curriculares y al proceso de seguimiento y evaluación para estos casos.

La experiencia del trabajo en el 2010, me generó muchas reflexiones sobre la situación de los niños de preescolar, que basado en el programa educativo, contempla en sus bases de trabajo enfoques como la inclusión, atención a la diversidad, perspectiva de género e interculturalidad. Estos conceptos en la práctica no se apreciaron, fueron visibles rasgos de discriminación en grupos de niños en su mayoría mayahablantes donde la docente, quien forma parte de un sistema orientado al trabajo en población indígena, no hablaba la lengua maya, además que no se observaba el interés por establecer comunicación y crear espacios de interacción real con el niño. Así mismo, la jornada escolar se planteaba con actividades colectivas mayoritariamente, una tarea para todos, sin diferenciar ritmos de aprendizaje o edades; más visibles en las escuelas unitarias (multigrado) en zonas rurales. Otro aspecto fue la observación de acciones cotidianas que reflejaban la falta de una perspectiva de género, siendo el maestro el encargado de acentuar las representaciones sociales que aún prevalecen culturalmente: *“las niñas se portan bien, no tengo ningún problema, los niños son tercos y rebeldes”*, *“la princesa y el valiente”*, *“la niña barre, el niño recoge la basura”*. Asimismo, entre los casos referidos a NEE se comprendían los relacionados a problemas de lenguaje y conducta, que más tarde se constató que eran como resultado de la falta de comprensión de la maestra ya sea por el lenguaje mismo, o por su estilo de enseñanza; lo cual hacía que el niño se distrajera con facilidad, no se comprendían las instrucciones, por tanto las tareas no se realizaban, o los contenidos no eran de interés.

Por otro lado, se identificaron buenas prácticas donde se evidenciaba que las docentes realizaban un esfuerzo importante por interesarse en el aprendizaje de los niños, incluyendo los que presentaban dificultades; una maestra expresó con angustia las formas

como se documentó, investigó las instituciones encargadas en la búsqueda de una mejor orientación, incorporando ejercicios que fue probando con algún niño. Se habló de que en el sistema educativo no se les proporcionaba espacios de formación como cursos o capacitaciones para atender casos de niños con NEE.

Todo lo anterior fue significativo por la trascendencia que representa en la vida el nivel de preescolar, por ser el primer contacto con la escuela y por el impacto en la formación del niño, en cuanto al acceso a otros conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales. Además de que la experiencia anterior generó una mayor consciencia sobre las necesidades de formación de la docente y los retos que le implica atender a la heterogeneidad del grupo, considerando discapacidades, origen étnico y otras situaciones sociales.

Posterior a este proceso continué colaborando desde otras organizaciones de la sociedad civil, uno de mis intereses es el tema del derecho a una educación pertinente y de calidad, en particular en el nivel preescolar orientado a población indígena; la línea de trabajo en que actualmente me desarrollo es el fortalecimiento de capacidades para apoyar el proceso de acompañamiento a las escuelas, en particular desde la supervisión escolar. Las líneas temáticas son los procesos interculturales desde la escuela y comunidad, el ser indígena y la participación del niño desde el marco de los derechos humanos.

Sin duda, profundizar sobre la inclusión es un tema clave para los cambios sociales que se están viviendo y que con preocupación se comparten en el mundo. Es importante que la docente asuma en la práctica y sea consecuente con los valores educativos que se plantean con una perspectiva clara del ciudadano que se está formando para el mundo en el que se quiere vivir.

Aspectos éticos

Como parte del compromiso ético del estudio se hizo uso del consentimiento informado, para garantizar en todo momento la participación voluntaria de los sujetos involucrados, la confidencialidad de la información proporcionada y el conocimiento de los alcances de la investigación.

El anonimato de las participantes se cuidó en el momento de analizar la información y plasmar los resultados; para ello se recurrió al empleo de pseudónimos.

Al término del estudio, se hizo el compromiso de dar a conocer los resultados a los actores educativos de los centros participantes y a sus autoridades, mediante un informe de investigación.

En todo momento, durante el desarrollo del estudio y posterior a este proceso, se ha tenido cuidado de que toda la información proporcionada por los diferentes informantes sea tratada con estricto apego a los lineamientos de la investigación educativa y únicamente con fines científicos.

Capítulo IV

Resultados y análisis. Caso 1. Escuela Preescolar Indígena

Como se abordó en el capítulo anterior, la investigación se planteó desde el enfoque cualitativo; el diseño consistió en estudio de caso que comprendió dos escuelas del nivel preescolar en las modalidades indígena y general del sistema educativo público.

La descripción de los casos se aborda en función de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo, que contemplan el análisis sobre las percepciones sociales que tienen las docentes de nivel preescolar respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, así como las acciones que en función de dichas percepciones desarrollan con los alumnos. Así mismo, se analiza cómo éstas impactan en la intervención educativa, en contextos socioeconómicos y culturales en los que el docente se desenvuelve.

En este primer caso, corresponde a un centro preescolar de modalidad indígena. Como se había adelantado, las visitas de campo se desarrollaron durante los meses de junio a julio y de septiembre a octubre de 2015.

Descripción del contexto

La localidad donde se encuentra el centro preescolar se considera de condición semi-urbana y se encuentra ubicada a 35 Km., de la ciudad de Mérida. De acuerdo a datos del último censo de población (INEGI, 2010), el número de habitantes es de 9,726, de los cuales, la mitad de la población tiene menos de 26 años de edad; 2,313 personas de 5 años y más hablan lengua indígena, lo que representa el 27% de la población mencionada; predomina la religión católica con un 79%. El lugar cuenta con servicios como electricidad, agua potable y teléfono; en cuanto a lo educativo, el municipio cuenta con dos escuelas de nivel preescolar, una en la modalidad general y otra del sistema indígena, cinco primarias, una secundaria y un centro de bachillerato. De acuerdo a la información proporcionada por las docentes, la actividad productiva de los habitantes se concentra en el sector obrero con la industria de la maquila, la construcción de viviendas o albañilería y servicio doméstico en la ciudad.

La escuela de educación preescolar indígena se fundó en el año 1985. Es de organización completa, en el ciclo escolar 2015-2016 el centro cuenta con un grupo de

primero, tres de segundo y dos de tercer grado; desde hace cuatro ciclos escolares funciona el Programa de Escuela de Tiempo Completo, lo que implica que el horario sea hasta las 14:00 horas, a diferencia de otras escuelas donde la jornada es hasta las 11:00 horas. La infraestructura está compuesta de seis aulas, la dirección, comedor, cocina, sanitarios para niños, cancha cívica, tres espacios exteriores para juegos y actividades recreativas; también cuenta con rampas para desplazarse.

El personal del centro lo integran la directora, seis docentes, dos intendentes, la encargada del Programa de Escuela de Tiempo Completo y un maestro de educación física, quien asiste los días martes y miércoles.

De las nueve docentes participantes (considerando los dos ciclos escolares), tres estaban bajo el esquema de contrato laboral, coincidiendo que son las que presentaban menor trayectoria profesional. Las demás docentes contaban con su plaza o base laboral.

La matrícula escolar está conformada por 157 alumnos, 44 de primer grado, 69 de segundo y 44 de tercero. A pesar de que el centro es de modalidad indígena, la comunicación entre los mismos alumnos es en español, no se observó el uso de la lengua indígena maya, salvo en pocos momentos en el aula y por parte de algunas docentes.

En la siguiente tabla, se describen los datos generales de las maestras participantes, los nombres han sido cambiados para preservar su identidad.

Tabla 4

Caso 1. Datos generales del personal docente y directivo

Participantes	Formación inicial	Trayectoria Profesional (años de servicio)
Jimena	Educación Primaria (Normal particular)	30
* Valeria	Licenciatura en Intervención Educativa (UPN)	9
* Camila	Licenciatura en Intervención Educativa (UPN)	4
Rosana	Licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena (UPN)	8
Silvia	Licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena (UPN) /Maestra de educación artística (CEDART)	26
Isabel	Licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena (UPN)	19
Noemí	Pasante de la UPN Licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena	22
Diana	Licenciatura en Educación Preescolar (Escuela Normal de Preescolar)	10
Zulema	Licenciatura en Educación Preescolar (ISEN)	11

*Docentes del ciclo escolar 2014-2015

Como se puede observar, a partir de la Tabla 4, la principal institución de formación es la UPN, también se aprecia que aun siendo un preescolar indígena, solo cuatro de las profesoras tienen una formación inicial afín al nivel y dirigido a las características socio culturales que ofrece la modalidad educativa. Por otro lado, existe un rango muy amplio de años de servicio, de cuatro hasta treinta años.

Antecedentes

Para comprender las distintas percepciones sociales que tienen las docentes con respecto a la inclusión y atención a la diversidad de niños en el nivel de preescolar, se consideró relevante conocer los antecedentes de la docente, su formación inicial así como la trayectoria o experiencia acumulada en sus años de servicio; estas primeras bases teóricas y prácticas conformadas por conocimientos, enfoques, valores y actitudes son las que se van delineando el perfil profesional de la docente y que más tarde posiblemente se vean reflejados en la relación con el alumno y su intervención pedagógica.

De las nueve docentes entrevistadas de este centro preescolar indígena, la principal institución formadora es la Universidad Pedagógica Nacional [UPN] con las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena [LEPEPMI] y la de Intervención Educativa [LIE]. Solo una docente cuenta con el perfil de primaria quien es la persona que funge como responsable del centro, esta persona tiene entre sus funciones, además de la gestión y administración escolar, la atención de los grupos cuando alguna docente se ausenta. Ninguna de las maestras cuenta con nivel de posgrado, aunque dos de ellas mencionaron los diplomados y cursos sobre los temas de inclusión y NEE en los que han participado.

Un primer dato que evidencia la importancia de los antecedentes docentes es la situación que presenta la Maestra Jimena, quien en años anteriores solo contaba con la experiencia de trabajo en el nivel de primaria, lo que generó su interés para que se le asignara el grupo de tercero de preescolar en el momento de integrarse al centro, debido a que consideraba que en este grado los niños ya presentaban una mayor madurez y conocimientos, finalmente se le encargó a esta maestra la atención del grupo de tercero.

Maestra Jimena

“Entre las ventajas, son más grandes, más maduritos, los puedo de cierta manera moldear, pero al final de cuentas somos distintos, y eso también nos ha fortalecido, que también logres tus aprendizajes, objetivos, trabajar con base a una idea, o a un molde propio digamos y creo que la edad iba a permitir eso”.

La frase anterior refleja rasgos significativos en la formación, por un lado desconoce algunos elementos de las etapas del desarrollo, según lo establecen distintas corrientes pedagógicas, ya que aunque las edades de 5 a 6 años constituyen el antecedente para incorporarse a la primaria; aún hay procesos cognitivos que están por consolidarse como el de un lenguaje más estructurado, razonamiento lógico, aspectos de su identidad y su relación con el otro, entre otros (Rice, 1997). La docente concibe al niño como una persona que hay que modelar, formar y aunque se reconocen las diferencias como una oportunidad, finalmente hay un énfasis en cumplir el mismo objetivo para todos y de la misma manera.

Otro aspecto de la importancia de la historia profesional del personal docente, es que todas han tenido experiencia en trabajar en zonas rurales alejadas donde, por el bajo número de niños, las escuelas son de organización unitaria o multigrado; lo que significa que en un aula conviven niños de 3 a 6 años de edad, dando lugar al empleo de estrategias variadas acordes a los procesos de desarrollo del niño. Asimismo, la docente se ve en la necesidad de ejercer funciones y roles diversos como maestra, directora, gestora de la comunidad, tal como señala la maestra Isabel.

Maestra Isabel:

“Tres años estuve en la comunidad, me quedé a vivir ahí, hice amistad con algunas maestras cerca de ahí, un vínculo muy profundo hice con la comunidad, sobre todo con los papás, la comunidad estaba muy pequeña, el caso es que hasta resultaba terapéutico, hice muchas tareas, solicitud para el ayuntamiento para pedir apoyo, yo siento que es allá donde descubro que tengo vocación”.

Lo expresado por la maestra Isabel expone de manera clara el momento en que ella reconoce la relevancia de su labor, le da significado al hecho de permanecer en la

comunidad y convivir con todas las personas, pues como ella misma relata, había trabajado antes en otras comunidades; sin embargo, en el momento que decide quedarse en la comunidad por circunstancias geográficas, es cuando tiene la oportunidad de reafirmar el sentido social de su labor. Se aprecia un reconocimiento del entorno, sentimientos de satisfacción y crecimiento personal, tanto por los vínculos emocionales que establece, como por las funciones que le toca desarrollar y que son trascendentes para la comunidad. Experiencias como éstas retroalimentan los procesos formativos en cuanto a su papel y su influencia positiva en la comunidad, aspectos claves que inciden en la tarea educativa. El vínculo que se genera de la docente y el entorno, posibilitan que ésta pueda conocer a profundidad las situaciones que rodea al alumno y establecer interacciones estrechas.

En resumen, conocer los antecedentes académicos y la trayectoria profesional de las docentes son los primeros indicadores que permitirán comprender cómo percibe su práctica educativa y a los distintos actores involucrados. El caso de la maestra que solo ha laborado en el nivel de primaria plantea interrogantes sobre las bases teóricas que tiene del desarrollo del niño y del programa de preescolar, ya que como ella misma reconoce, opta por atender el tercer grado porque le representa lo más parecido a su desempeño anterior; también sugiere la falta de confianza para enfrentarse a un grupo y de no asumir los retos que se le presentan, aspectos comprensibles si no se cuenta con una formación inicial o experiencia orientada al nivel.

Otro dato interesante es la riqueza y conocimiento que le aporta a la docente desenvolverse en diferentes contextos, ejerciendo distintas funciones como el de administradora educativa, docente de un grupo multigrado, líder en la comunidad; estas experiencias abren nuevas perspectivas de la labor educativa, y generan mayor confianza para resolver situaciones y problemáticas particulares dentro y fuera del aula.

La formación inicial y la experiencia repercuten en el trato y el vínculo que la docente logre establecer con cada uno de los actores de la comunidad educativa, además de estos aspectos, se alcanzan identificar otros que la docente percibe y que en función de ello desarrolla su práctica, éstas son las concepciones y representaciones en torno al alumno.

Concepción del niño de preescolar

Las ideas que las maestras tienen acerca de las características del niño de preescolar, se relacionan principalmente con la experiencia cotidiana en el aula, en las entrevistas fueron pocas las menciones teóricas o los planteamientos que sugiere el programa de preescolar para describir y conceptuar cómo es un niño; estas representaciones sociales que la docente ha construido son factores que permean la forma de mirar, el trato, la atención dentro del ambiente escolar y los alcances que se pretenden lograr en el alumno.

Casas (2006), en el análisis que desarrolla sobre las representaciones sociales, las describe como una imagen que se comparte por muchos, evoluciona en el tiempo, se agrupa por un conjunto de saberes que pueden perdurar y que están en las mentes de las personas de manera implícita y cotidiana; además de que genera procesos de imposición y se dan por hecho. En el tema de la infancia por ejemplo, estas representaciones se manifiestan cuando surgen las siguientes expresiones: “el niño es travieso”, “el niño es puro”, “la niña es dulce”, “el niño es valiente”. Estas afirmaciones limitan la posibilidad de experiencias que no se toman en cuenta desde la lógica de los otros; en el caso de la infancia, como subraya Casas, se debe aludir a realidades diversas y depende de cada contexto socio-histórico.

Lo anterior significa que las representaciones sociales que cada docente tiene pueden definir de antemano y de manera inconsciente cómo es o debe ser el alumno, su comportamiento, capacidades y valores; es claro que su formación profesional le señala una serie de características y que con base en ese modelo de niño, orienta su labor sobre todo en los primeros años; sin embargo, en el contacto con la realidad y con su trayecto en otros centros, la docente va incorporando otros aspectos en el niño, que finalmente conforman representaciones que se van arraigando en ella y su práctica.

En cuanto a estas concepciones y representaciones del niño enunciadas por las docentes del centro, no se observa que deriven de los principios teóricos que conoce; estos se manifiestan como resultado de aquellas experiencias y dificultades que las han marcado en la práctica, como las necesidades educativas de algún niño o del grupo, o por algún caso en particular de un alumno que presenta alguna discapacidad; es decir, los conocimientos previos adquiridos durante la formación inicial, parecen quedar opacados por las experiencias que en la práctica van adquiriendo y por los contextos en los cuales se

desempeñan, de aquí la importancia de una capacitación constante a las docentes para compartir sus experiencias y a la vez contar con un “lenguaje común”. Los términos utilizados sobre el niño con base en las opiniones de las docentes, es que son personas con “*capacidad para absorber todo como esponjas*”, “*chispas*”, “*de lento aprendizaje*”, “*hiperactivos*”, “*inquietos*”, “*chantajistas*”, “*apáticos*”, “*miden a las personas*”, “*agresivos*”; llama la atención que estos conceptos reflejaron percepciones en su mayoría en un sentido negativo. Un término recurrente mencionado por las docentes es “*el niño agresivo*”, esta expresión y sus implicaciones se dimensionan cuando se plantean soluciones en el centro como el de un taller de bullying dirigido a padres y madres de familia, éste como una medida para prevenir sobre las conductas agresivas de los alumnos y mejorar la convivencia escolar. En las entrevistas a las docentes, éstas mencionan que el niño agresivo es resultado de la situación familiar que lo rodea; como la separación o ausencia de los padres, problemas de violencia en la familia y alcoholismo; lo que implica una ausencia de límites, falta de una atención más personalizada o actitudes de sobreprotección por parte de los abuelos o de alguno de los padres.

De las características del niño que se mencionan y que denota la representación que se tiene, solo una docente atribuyó rasgos diversos en los niños, aunque de igual manera, relacionadas con las actitudes y conductas.

Maestra Rosana:

“Los niños digamos que nadie es igual, hay niños que son muy traviesos, hasta los muy quietecitos, quietecitos, hay unos que son definitivamente muy... como lo podría decir, muy chispas, muy despiertos, y hay otros que son de un lento aprendizaje...”

Lo anterior manifiesta que la maestra distingue con claridad la diversidad de características que los niños pueden presentar en un espacio escolar como personas únicas en un grupo heterogéneo, se observan rasgos positivos, “*es chispa*”, pero también connotaciones negativas como el hecho de afirmar que hay niños “*lentos de aprendizaje*”; estos son rasgos que posiblemente la docente observa y reafirma con base en su experiencia y sus representaciones, por ejemplo de cómo es un niño “*listo*” en contraposición al niño “*lento*”.

Otras concepciones como el acento en el género se apreciaron en dos docentes, una de ellas manifestó la situación con una niña que estaba ocasionando problemas de conducta, pues agredía y lastimaba a sus compañeros de clase, resaltando nuevamente el tema de la agresividad.

Maestra Valeria:

“Era muy agresiva, no medía, sea varón, sea niña, ella golpes de varón daba, pellizcos fuertes que se sellaban, no es porque te pellizco apenas no, se sellaba el pellizcón, la mordida; el empujón de la niña era para tirar al niño al suelo, y ella contenta porque ya hizo su maldad”.

Lo anterior denota las representaciones sociales que se van construyendo en relación a las conductas esperadas de una niña; no se comprende a una niña dando golpes, disfrutando molestar a sus compañeros con agresiones físicas; pues se esperan ciertas conductas asociadas al género femenino como el de ser tranquila, amable, respetuosa. Por otro lado, en una clase de primer año, los niños varones se encontraban participando en un juego de roles, utilizando las muñecas como juguetes, sin aparente distinción de relaciones de género preestablecidos culturalmente; a pregunta expresa sobre lo observado, la maestra Silvia comentó lo siguiente:

Maestra Silvia:

“Les he enseñado, es que al principio si, si se dio -ah vaso de niña- aquí no hay vaso de niña, vaso es vaso, color es color, plato es plato, aquí no hay niñas y niños...aquí todos somos compañeros, todos somos iguales”.

En esta situación se observa que la maestra transmite en la práctica elementos con una perspectiva de género; es decir, está atenta a circunstancias donde se pueden evidenciar comportamientos de los alumnos relacionados tradicionalmente con su género, aunque es importante considerar que la edad de primer grado influye en la necesidad de representar roles de cualquier miembro de su familia y aun no se perciba con claridad estos rasgos orientados con el ser niña o niño.

Una situación particular de la concepción del niño es la del alumno que presenta alguna NEE con discapacidad, en este centro escolar se encontraron dos casos. El primer caso, J presentaba entre sus características dificultades al hablar, tardaba mucho en pensar y

articular la palabra; caminaba, aunque por momentos sus movimientos eran torpes; en cuanto a su motricidad fina no tenía la fuerza para sostener el lápiz, le costaba comer con la cuchara, tenía problemas al fijar la vista y seguir indicaciones. En cuanto al otro caso A, la niña utilizaba silla de ruedas, prácticamente permanecía inmóvil, no hablaba, aunque sí manifestaba signos de emoción como estar contenta; esta niña contaba con el apoyo de una sombra asignada por la familia, quien hacía las actividades con ella, como por ejemplo sostener su mano con el lápiz para colorear. Ambos casos tenían la edad de seis años y cursaban el tercer grado. Recibían fuera de la localidad atención de otros servicios especializados como el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y el Centro de Rehabilitación y Educación Especial CREE), pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al sistema de Desarrollo Integral para la Familia (DIF) respectivamente.

En palabras de las maestras encargadas de estos dos casos en el centro preescolar; los vieron como una responsabilidad para la cual no estaban preparadas. Algunos de los términos empleados para los niños con estas características fueron: “*está enfermito*”, “*pobrecito*”, “*es maloso*”, “*es agresivo*”; estos últimos atribuidos al primer caso. Llama la atención ninguna de las docentes supo informar con exactitud el nombre de la discapacidad.

La concepción del niño que presenta NEE con discapacidad, demuestra elementos insuficientes en la formación de la docente, puesto que se muestran actitudes de minusvalía y lástima hacia la condición y por otro, se le mira como una amenaza en potencia; no se entiende por lo que pueda estar viviendo el alumno y tampoco se nota un esfuerzo por profundizar sobre la discapacidad, lo que la causa y el proceso de atención adecuado.

En síntesis, las percepciones de la docente sobre aquellas diferencias en las características y necesidades educativas del niño y el grupo en general, están definidas principalmente por la experiencia adquirida en la trayectoria profesional, más que por la formación inicial, así como en la serie de representaciones que se construyen del niño: si es agresivo, manipulador, maloso, sociable, etc. así como los casos de niños que presentan NEE con o sin discapacidad; de igual manera, la perspectiva de género marcan el trato en el aula. En este sentido, la docente distingue con claridad quiénes son aquellos niños que causan problemas en el grupo, el niño que respeta, que pone atención, el que no le interesa

la escuela, el agresivo, el que demanda afecto, y el que por ser niña o niño se comporta de una manera determinada.

En este punto es importante conocer otros elementos que están influyendo de manera directa en la práctica del maestro, a qué aspectos le da importancia y cómo aborda finalmente su labor para dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de los niños y que permitirán o dificultarán procesos inclusivos en el aula, estas influencias se explican en el siguiente apartado.

Influencias en la práctica docente

Como se mencionó en el apartado anterior, las docentes hicieron referencia a factores o condiciones que intervienen para el óptimo desarrollo de su labor y la consecución de los objetivos propuestos, que de igual manera impactan en la percepción y trato que se tenga con los alumnos. Entre éstas se encuentran las siguientes **a.** las expectativas que la docente tenga hacia el niño al ingresar a la escuela, **b.** la relevancia de la participación o involucramiento de los padres de familia para acompañar los procesos educativos junto con sus hijos, **c.** las experiencias previas que la docente retoma y emplea en alguna situación, y **d.** el trabajo colaborativo para el intercambio y retroalimentación que coadyuva al cumplimiento de los objetivos. A continuación se describen en qué consisten estos factores y su relevancia para la docente en la práctica.

1. Expectativas hacia el niño.

La docente, al iniciar su práctica educativa, tiene una serie de objetivos y propósitos planteados en el programa educativo; sin embargo, más allá de estos lineamientos institucionales, se observan ideas previas, creencias y valores, incluso compartidos con los otros miembros de la comunidad educativa, acerca de lo que debe presentar el alumno de preescolar en cuanto a las características de su desarrollo físico, cognitivo, emocional y de su contexto; éstas a su vez ejercen influencia en las distintas formas de relacionarse con el alumno, la valoración que realice en función de lo esperado y la atención que finalmente se proporcione.

Esto se manifiesta con claridad cuando las docentes señalan los aspectos esperados del niño cuando ingresa al curso escolar, destacando la confianza, la socialización y el lenguaje oral. Con respecto a la confianza, se aborda en distintos sentidos: que el niño se

sienta como en su casa, sea seguro para expresar sus dudas y sus sentimientos, que no tenga miedo, esté tranquilo, no llore. Así mismo, la confianza se vincula con la capacidad del alumno para adaptarse y acostumbrarse al maestro, que “se sienta confiado”. Conforme lo mencionado, la maestra Isabel reconoce que este aspecto se trabaja en el espacio escolar.

Maestra Isabel:

“Al inicio que se adapten (...), que se sientan bien conmigo, a darles la confianza y seguridad y llevarlos bien, porque a partir de allá, ya con todas las estrategias que uno va tratando de hacer para que puedan participar en su propio aprendizaje”.

Otro aspecto esperado además de la confianza y seguridad es que el niño sea sociable, “se lleve bien con sus compañeros”; esta conducta se enlaza con otras características como el que presente una actitud tranquila, participativa, que respete las reglas, que sea amable con sus compañeros. Lo anterior contrasta con el modelo de niño que se vive en el centro, la maestra Valeria lo expresa de esta manera:

Maestra Valeria:

“La verdad yo entré sin saber qué grupo me toca, el grado que me toca, cómo son los niños, si son como siempre he tratado, y te llevas una sorpresa que no, los niños de aquí son muy agresivos y no miden...”

La afirmación muestra poca claridad en el conocimiento previo del grupo, predisposición a un modelo de alumno con base en la experiencia previa y la falta de recursos docentes, en cuanto a las distintas conductas de un grupo heterogéneo en situaciones o problemáticas de un contexto particular. Respecto al primer punto, se observó que las maestras que recientemente se incorporan al centro o con otro grupo diferente al del ciclo anterior, no tienen el espacio suficiente para adentrarse o tener referentes de las características del grupo e incluso para el grado escolar que se le asigna; esto genera desconcierto en las maestras, notándose en una planeación rígida que no considera la idea de tener distintas personalidades y necesidades en el grupo; también se demuestra en pretender, sin éxito, un control excesivo en el grupo con base en reglas y actitudes autoritarias. Es claro que conforme transcurre el tiempo se llega a conocer al grupo, pero es importante que al inicio se parta de una base y se

hayan realizado ajustes en la medida de lo posible de las actividades y estrategias con el grupo, para fomentar una mejor integración en el aula.

Por otro lado, el proceso de diagnóstico contempla la necesidad de saber cómo se desenvuelve el niño dentro y fuera de la escuela para identificar aquellos aspectos necesarios para empezar a trabajar; lo cual es pertinente para tener un primer acercamiento sobre los intereses, gustos y motivaciones del niño, que permita impulsar más adelante elementos significativos para mejorar la participación del niño en sus aprendizajes.

El lenguaje oral o verbal, es otra de las competencias que las docentes esperan en sus alumnos desde el inicio de su formación, que el niño hable con claridad es una prioridad; si se presentan problemas en la pronunciación o que el niño no hable por diversas circunstancias atribuidas a lo fisiológico o de madurez, los esfuerzos se orientarán para adquirirlo. Fue significativo que el énfasis de este aspecto lo plantearan las docentes de primer año, que en términos de desarrollo del niño de 3 y 4 años, su lenguaje aún es incipiente y puede presentar dificultades en la dicción. Ahora bien, es importante la función que cumple el lenguaje en la objetivación del pensamiento, y en el caso del niño, su adquisición puede ser para muchos la única vía para que el niño manifieste lo que está pensando, sus intereses e intenciones; todo ello a través de conceptos que permiten una primera aproximación a la abstracción de su realidad concreta, un ejemplo de estas situaciones que se viven en el aula lo expone la maestra Rosana:

Maestra Rosana:

“R sigue con ese problema de lenguaje, de hecho he estado trabajando mucho con él (...) pero no le busco un nombre exacto del problema que tiene él, porque fíjese no habla tan claro, pero me escribe bien (...), me conoce números, las vocales, se sabe las figuras geométricas, sabe, escribe con claridad, el único detalle de R es que no habla claro”.

En el centro escolar la maestra Rosana, tal como lo indica el párrafo anterior, ha realizado valoraciones de otros aprendizajes del niño, reconociendo como única dificultad el lenguaje; ya que está a punto de concluir el ciclo escolar y aún no se observan avances, esto ha implicado además una labor extra para apoyar al alumno sin los resultados

esperados. En síntesis, el lenguaje es uno de los primeros indicios que espera la docente de sus alumnos, al que le otorga importancia y que influye en su intervención.

Las demás docentes externaron comentarios diversos, por ejemplo dos de ellas mencionaron que no esperaban nada del niño, lo que puede significar que se refieren a contenidos que forman parte del currículo del preescolar como el conocimiento de los números, letras, figuras geométricas; así como la apropiación de las reglas y la dinámica o rutina escolar. Cabe mencionar que la mayoría de estas opiniones, al igual que en el aspecto del lenguaje, son manifestadas por docentes de primer grado escolar, lo que adquiere sentido si se piensa que el niño todavía está por iniciar su formación escolarizada. De igual manera, se pudo apreciar que algunas docentes se enfocaron en aspectos del programa educativo, pues dependiendo del grado escolar se suponen ciertos aprendizajes esperados; en cuanto al concepto de *aprendizaje esperado*, se entiende según el programa de preescolar, “lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y los niños logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (2011, p. 41).

Finalmente, en cuanto al aprendizaje esperado, una docente señaló que los alumnos presentan diferentes circunstancias y lo que sabe de antemano es que “*no están parejos, hay deficiencias*”. De manera similar, otra docente agregó que “*los niños no llegan de cero, pues cuentan con una formación producto de la familia*”. En la primera afirmación, a pesar de que hay una inclinación por las limitaciones más que por las capacidades que pueda presentar el niño y el grupo en general, se reconoce la heterogeneidad de características y los diferentes niveles de desarrollo. En la mención del antecedente familiar, se aprecia que las maestras toman en cuenta este ámbito más cercano, y que se relaciona de manera directa con el aporte de Vygotsky que señala que el niño antes de iniciar su fase escolar ya ha tenido experiencias, por lo tanto, los aprendizajes que se vivan en la escuela siempre tendrán una historia previa (1979).

La confianza, seguridad, socialización y el lenguaje; el reconocimiento a la diversidad de características del niño y sus ritmos de aprendizaje, así como la mirada centrada en el currículo de un programa educativo, son aspectos fundamentales que las

docentes consideraron como punto de partida y que influyen en su intervención. De igual manera, las mismas docentes expresaron que la familia es un factor que apoya su labor y que las circunstancias que se viven al interior de ésta, determinan cómo es el niño.

2. El entorno familiar.

Para la docente el papel de la familia es un elemento clave para la adquisición de los aprendizajes, le atribuye valores que son determinantes en la conducta del niño, así lo expone la maestra Jimena:

Maestra Jimena:

“Cuando inician (los niños) tienen pocas herramientas, hay quienes si tienen herramientas para familiarizarse, para socializarse, los ámbitos pedagógicos, hay otros que están muy pobres, todo eso tiene que ver con el factor familia”.

La frase anterior refleja la relevancia del papel que la docente le otorga a la familia y su papel determinante en el niño, otorgándole el origen de las causas del desempeño del niño, limitando de antemano su desarrollo óptimo a razón de dichas predicciones.

La familia constituye uno de los aspectos que permite identificar la razón del porqué un niño se comporta de una manera; al respecto una docente agrega:

Maestra Camila:

“yo veo que su mamá tiene un ligero atraso, su abuelita también está de la misma manera y pienso que la niña tal vez sea así, no le agarra (entiende) (...) a ella la tienen muy aislada”.

En la descripción de la docente se advierten suposiciones sobre las causas de una necesidad educativa que está presentando una alumna, como dificultades en el aprendizaje, aunque fue más visible cuando se relacionaba con problemas de conducta como los casos donde el niño agrede, no pone atención y no realiza las actividades. Por lo regular, cuando se dan este tipo de situaciones, las maestras de manera inmediata establecen el vínculo con la familia, con la idea de encontrar alguna explicación de lo que está pasando; la visita a los hogares es una primera medida ante problemáticas que suponen riesgo y descontrol para tratar al alumno. En las entrevistas fueron notables los comentarios prejuiciosos y etiquetas

basadas en la situación familiar y la personalidad de los padres de familia, predominando un sentido negativo, ante las conductas de agresividad que están manifestando los niños.

Otras formas en que la familia influye en la práctica de la docente es el apoyo que se le proporciona al niño en casa, además de la asistencia regular en la escuela.

Maestra Noemí:

“Yo de entrada se los digo a los padres de familia: si tú a mí no me apoyas, no me vengas a echar la culpa que la maestra es mala (...), si tú no ves que lo haga el niño ¿qué voy a esperar?”

La influencia del entorno familiar en el niño y su educación es un aspecto en el que todas las entrevistadas coincidieron, lo relevante fueron algunos comentarios que pueden estar vinculados a juicios sin fundamentos y otras representaciones como por ejemplo las relacionadas con el género: la mamá que es sumisa y que vive violencia, el padre alcohólico, los padres separados, el esposo e hijos abandonados por la madre, entre otros; tal como indica el comentario de la siguiente maestra.

Maestra Isabel:

“Aparece mucho de que mi papá es borracho, entonces esas entrevistas que se hacen por ejemplo, la mayoría de los padres son albañiles, de entrada, es un poco de formación, conociendo la edad, conociendo después de tantos años de trabajar aquí te vas dando cuenta (...) y no es por discriminación, sino porque hasta creo que es algo más cultural, albañil igual a alcohólico”.

Mención aparte son los casos de las familias con hijos que presentan NEE con discapacidad. En los dos casos que se observaron, los padres asumen la tarea y el compromiso de llevarlos, además de una estrecha comunicación con la docente. En el primer caso, el apoyo que recibe la escuela de parte de la familia consiste en la asignación de una sombra; en el otro, la madre de familia está pendiente de los avances y dificultades del alumno de manera cercana.

En síntesis, se observó que cuando la docente identifica un alumno, sobre todo los que presentan problemas de conducta o de aprendizaje, atribuye como principal causa a la familia. Este hecho puede limitar su intervención para la búsqueda de otros orígenes y

motivaciones en los alumnos que presentan una necesidad educativa, disminuyendo sus perspectivas de logro, por referencias impregnadas de prejuicios hacia esta entidad.

3. Experiencias docentes previas.

La experiencia acumulada de años de trabajo, donde la docente concibe una realidad diversa y compleja, más allá de las teorías y corrientes psicológicas vistas en la formación académica, es otro elemento que influye en la actuación de la docente en el aula, según se apreció en las reflexiones y opiniones de las propias docentes.

Como ya se mencionó, la mayoría de las docentes ha trabajado en comunidades pequeñas, estableciendo vínculos estrechos con la gente, otras han realizado trabajo de directoras y docentes al mismo tiempo; solamente dos de ellas cuentan con experiencia en otro nivel educativo. Estas características generales de la trayectoria profesional se ven reflejadas cuando se les pide hablar sobre lo que esperan del niño, características, estrategias que utilizan, sus avances. En este aspecto, las docentes refieren a las anécdotas pasadas, se advierten términos que indican más un “sentido de intuición” o de “ensayo y error”, que un proceso sistemático en la tarea; no es la mera improvisación, sino que recuerdan y establecen relaciones de su práctica pasada y los resultados obtenidos, tanto si fueron positivos o que no merecieron emplearse de nueva cuenta. El comentario de la maestra Diana ejemplifica la influencia de la experiencia en su labor educativa.

Maestra Diana:

“La misma experiencia te va llevando a saber qué es lo que necesitas saber de ellos (...) tratar de observar o tratar de leer entre líneas lo que dicen los papás cuando hablan acerca de su relación con ellos, porque nunca te va decir un papá: no yo le pongo límites, por ejemplo, o yo no le pego”.

La afirmación anterior manifiesta las conexiones que desarrolla la docente con su experiencia y que orienta en gran parte su práctica educativa; la interacción con las personas y situaciones a través de hechos pasados y la observación como herramienta principal contribuyen a las percepciones que se van construyendo y deconstruyendo conforme se enfrenta a circunstancias inesperadas; este aspecto es interesante porque al otorgar un mayor peso a las experiencias se puede dejar poco espacio al análisis de marcos

teóricos y metodológicos de investigaciones y estudios realizados que sustentan los procesos educativos.

En relación a los casos específicos de NEE con discapacidad, ninguna de las maestras había vivido la experiencia de atender alumnos con estas características, lo que ocasionó preocupación y angustia no solo hacia la atención del niño sobre el cuidado o tratamiento especial, sino de las circunstancias que pudieran surgir con el grupo.

El trabajo de la maestra requiere de un apoyo permanente no solo para dar un apoyo adecuado a casos particulares, sino porque en el aula hay otros alumnos que demandan de igual manera una atención específica; contar con la colaboración de toda la comunidad educativa es un aspecto que de igual manera fue mencionado por la docente y que influye en el desarrollo de la práctica docente, pues el sentirse o no acompañada repercute en el estado de ánimo de la docente, tal como se describe a continuación.

4. Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo implica que la docente se sienta acompañada y segura de su práctica a través del interés y participación de los miembros de la comunidad educativa como los niños, autoridades educativas, padres de familia y demás personal docente. Estos, en la interacción, apoyan a la docente en desarrollar estrategias adecuadas a las diversas necesidades educativas y los recursos idóneos que se requieren emplear en el grupo escolar; sobre todo cuando se presentan casos especiales donde la maestra tiene dudas y las comparte; o quizá se presenta una problemática sentida por la mayoría, donde es necesario el planteamiento de acciones específicas para su resolución.

El trabajo colaborativo en el centro escolar se observó en dos ámbitos concretos, con la familia y entre las mismas maestras; en cuanto a la primera, se le concibe como un factor que marca la diferencia en cuanto a los logros de los aprendizajes esperados del alumno, entonces en función del apoyo recibido en el seno familiar es como la docente observa avances, tal como se ejemplifica en la siguiente afirmación.

Maestra Rosana:

“... no la siento que le hagan caso, al no tenerlo en cuenta entonces el niño no avanza, avanza en la escuela, pero en casa no le dan seguimiento ni nada, entonces el niño se queda así estancado, en cambio con R no (...), cuando hay reunión, vienen los dos, viene la mamá y viene el papá, entonces yo les pregunto si tienen algo que decirme, si les gusta como estoy trabajando con sus hijos o no, qué sienten que me falta que le enseñe a sus hijos...”

Se menciona que el trabajo colaborativo de los padres y madres de familia es fundamental, pues en la escuela se puede hacer un esfuerzo por parte de todo el personal, pero si estos no apoyan en casa, se nota en el niño. Las docentes mencionan la parte de los límites y disciplina en la familia, de estar pendientes de lo que hace el niño, de que no esté solo; esto por los problemas de agresividad que se observan y preocupan.

Ahora bien, un aspecto que se distingue en estos procesos colaborativos con la familia, es que la comunicación que se establece por lo regular es de manera unilateral, puesto que es solo la docente quien asume la función de decir, convocar e incluso reprender y cuestionar a la familia, principalmente cuando se muestra falta de interés en el seguimiento de los hijos en las tareas escolares y medidas disciplinarias. El tema de los padres de familia que tienen niños con problemas de conducta como agresividad, falta de control, hiperactividad; son casos donde se intenta un trabajo más cercano con ellos; sin embargo, las maestras aducen que la respuesta de algunos padres es de falta de interés y consistencia para el trabajo y modificación de ciertas conductas.

Cabe aclarar que no fue posible dialogar ampliamente con los padres; sin embargo, donde se observó una mayor colaboración con la docente es en los casos de niños que presentan alguna NEE con alguna discapacidad, donde la participación y comunicación constante de estos con las maestras son fundamentales, pues ayudan a entender parte de la situación que vive el niño, lo que puede o no hacer, así como continuar las indicaciones de la docente en casa. Es este centro, y no el otro, en el que confían los padres de la localidad para que sean aceptados como alumnos regulares. La docente desconoce las acciones que realizan otros servicios de apoyo especializados fuera de la escuela.

Por otro lado, a pesar de que las docentes cuentan con espacios de diálogo y colaboración como son los colegiados y consejos técnicos, que tienen el objetivo del intercambio y propuesta de estrategias y recursos principalmente, aún falta promover procesos de participación entre las mismas docentes, donde se comparta y asuma el compromiso de situaciones que afectan a toda la comunidad educativa, como es el caso de los niños con problemas de conducta y NEE con discapacidad.

Maestra Valeria:

“Pues fíjese maestra la verdad, no es que me enoje, a veces digo, estando en una escuela, todos debemos apoyar, cuando él agrede a un niño en los juegos, en la cancha, viene la maestra que está cuidando la cancha (los maestros se turnan los espacios para vigilar a los niños), "maestra hizo tal cosa", y yo estoy cuidando (también otro espacio), yo siento, que tengo que buscar la manera de explicarle "oye niño, hijo no se hace eso" (...) a mí me lo llevan donde estoy cuidando, aparte de que voy a cuidar mi área, aparte tengo que cuidarlo a él (al niño que presenta una discapacidad), yo siento que el problema no solo es mío, sino que es todos cuando salimos al descanso, porque a todos cuidamos, si yo me pongo a cuidar solamente a mis alumnos qué va pasar, voy a estar viendo de aquí para allá para estar cuidándolos”.

La maestra Valeria hace un señalamiento claro de que no hay involucramiento por parte de los demás miembros docentes, en situaciones como en la atención de una persona con una discapacidad, o que presenta alguna otra necesidad educativa en la escuela. Se observó que solo la docente a cargo del alumno con NEE es la que prácticamente se hace cargo, con excepción de la responsable del centro o de algún miembro administrativo de la escuela, como apoyo ya en casos de que las conductas están fuera de control, entonces el alumno permanece en la dirección un tiempo.

En resumen, estas bases o elementos que se lograron identificar en la figura de la docente, y que anteceden o brindan el escenario propicio para la atención de las necesidades educativas de cada uno de los alumnos, y que estos a su vez, marcan la manera

en cómo perciben y realicen su función, las tareas específicas, la actitud y el nivel de compromiso.

Las expectativas que se generan en torno al niño, que indican que el alumno se incorpore a la escuela con ciertas habilidades sociales, niveles de autonomía y condiciones para comunicarse, buscando con ello que estos aspectos faciliten finalmente la adaptación del niño a la escuela. El entorno familiar, las tareas y recomendaciones para apoyar al niño en la casa y la responsabilidad del padre en la asistencia permanente en la escuela, son acciones dirigidas que influirán para que los niños no presenten rezagos en sus aprendizajes. La experiencia previa de la docente es otro aspecto relevante para conocer el contexto, cómo comunicarse con los padres de familia, saber qué hacer ante situaciones inesperadas para lo cual no está preparada y finalmente, estar en un espacio colaborativo tendrá precisamente la función de promover el intercambio de opiniones, apoyo entre el mismo personal y padres de familia, con el objetivo de mejorar el trabajo docente a través del empleo de herramientas comunicativas, asertivas, trabajo en equipo, respeto y asumir un compromiso común.

En definitiva, se supondría por lo complejo de las interacciones en el proceso educativo, que existen otros aspectos que no se alcanzaron a identificar y que ejercen de igual manera influencia en la tarea docente desde el proceso de diagnóstico, implementación y seguimiento de las acciones de los niños dentro y fuera de la escuela. Derivado de lo anterior, finalmente el momento de estar frente al grupo atendiendo la diversidad de niños que presentan distintas necesidades educativas, es donde se observan acciones específicas que se espera contribuyan al logro de aprendizajes, estas acciones son parte de un proceso donde se aprecian momentos específicos vinculados mutuamente, las que se identificaron se describen en el siguiente apartado.

Atención a las necesidades educativas

Las acciones, procedimientos y recursos que desarrolla la docente para atender a los alumnos y lograr los aprendizajes esperados demuestran su experiencia, conocimiento y preparación, además de aquellas percepciones formadas sobre los alumnos y de sus necesidades educativas con base en su experiencia académica y laboral principalmente.

Enseguida se exponen estas acciones que se identificaron a partir de las entrevistas y observaciones en el centro preescolar.

1. Identificación y diagnóstico de necesidades educativas.

Todas las maestras entrevistadas mencionaron el diagnóstico como un elemento sustantivo que marca la pauta y rige la intervención. Algunas afirmaciones plantean el diagnóstico como un instrumento que provee información de los alumnos, sus avances y dificultades, complementado con información del ámbito familiar. Otras opiniones lo mencionan como un conjunto de acciones como la observación, aplicación de actividades y pláticas con la familia, independientemente si las descripciones o conclusiones se incorporen en un instrumento específico. El diagnóstico o diagnóstico inicial guía y da certeza a la docente sobre su práctica educativa, el peso en este proceso está en la observación que ayuda a las maestras a definir el rumbo de lo que se tiene que hacer, tal como lo manifiesta la maestra Jimena:

Maestra Jimena:

“Pues por ejemplo en la observación nosotros es cuando nos damos cuenta de muchos detalles, otra, mediante las diversas actividades que se les enseñan a los niños, cómo realiza Pedrito su actividad, cómo las realiza Juanito, el por qué éste tiene sus habilidades más desarrolladas, y por qué el otro no, entonces mediante estas actitudes que ellos van detonando, mediante las actividades o el desarrollo de todo que se va demostrando, pues uno hace conjeturas”.

En la identificación de las diversas necesidades educativas, hay aspectos que se van aclarando en el transcurso con el trabajo de la docente; por ejemplo, cuando el niño presenta problemas de aprendizaje, lenguaje, o hiperactividad; conforme la maestra lo va trabajando, se puede dar cuenta que en ocasiones son transitorios y con ayuda de los padres de familia se van corrigiendo. En otros casos, donde no se observan avances en el niño, en este centro preescolar se canaliza al psicólogo del municipio, pues no se cuenta con un apoyo externo que se ocupe de una valoración psicopedagógica para el caso de los niños con NEE.

En cuanto a la atención a niños con algún tipo de NEE con discapacidad, en los dos casos identificados llama la atención que cuando se les preguntó a las docentes, aún con la

información de los padres de familia, ninguna recordaba con exactitud el nombre de la discapacidad; aunque sí se sabía de las capacidades de los niños en función de lo que podían o no realizar, este aspecto es positivo ya que visualiza que aunque la docente no conozca la problemática específica del alumno, si reconoce las capacidades que tiene y que permitirán su avance académico.

Además de la observación de las actividades y plática con los padres, de manera explícita no se hace mención del juego como una actividad que indicara señales sobre lo que está pasando con el alumno. Las actividades dispuestas para cumplir con este proceso están dirigidas y orientadas a este fin en los primeros dos meses de haber iniciado el ciclo escolar. Esto puede ser un factor que limite la apreciación correcta de la docente, pues aunado a las percepciones erróneas con respecto a una necesidad educativa, faltaría apropiarse de otras herramientas o recursos para diseñar y desarrollar una adecuada planeación de actividades.

2. Planeación.

La planeación docente es una fase de la práctica educativa que parte de un proceso de diagnóstico, se asume que la docente debe considerar los objetivos del programa educativo y de manera directa, se verá reflejado en un proyecto o plan de clases a desarrollar; este plan contempla además de los objetivos y aprendizajes que se esperan, las estrategias y los recursos disponibles (Programa de Estudio, 2011). Es así que la planeación como una guía que orienta el trabajo docente dicta aquellos contenidos (habilidades, actitudes, valores y conocimientos) que se deberán promover en el niño para la adquisición de su aprendizaje. La planeación deberá proveer los elementos necesarios para una atención individualizada y grupal.

En relación con los procesos de planeación, en el centro preescolar se observó una particularidad, el estudio abarcó dos ciclos escolares y dos momentos específicos, la conclusión de un ciclo y el inicio del siguiente. En la primera etapa de observaciones del presente estudio, que fue durante los meses de junio y julio, cierre de fin de ciclo escolar, los procesos pedagógicos estaban orientados a cubrir los aspectos evaluativos y la retroalimentación de contenidos para consolidar los aprendizajes y sentar las bases para el siguiente grado escolar. En los próximos meses de observación que correspondieron a

septiembre y octubre, la fase de diagnóstico constituía la actividad prioritaria para definir la intervención de la docente. Ambos momentos, cierre e inicio del ciclo escolar, dificultaba la identificación de una secuencia didáctica completa, por las mismas actividades mencionadas. Aunque las maestras, al momento de la entrevista, sí mencionaron la importancia de la planeación para desarrollar mejor su trabajo.

Maestra Camila:

“La cuestión de la planeación, ahí son bloques en primaria, aquí son campos formativos, bueno que al fin de cuentas es como lo marca el plan de estudios de educación básica, son cuatro grandes campos y se actualizan en seis campos (...) ves una lista de 25 aprendizajes esperados, y dices qué bueno, tienes la ventaja de que te organizas, pero como tampoco tienes esa experiencia dices qué hago, ese aprendizaje suena muy bonito para desarrollar, pero a ese niño le falta eso, con base a su trabajo, y a sentarte a pensar cómo desarrollar esa actividad, darle una secuencia después con tiempo completo, darle una secuencia después con todas las actividades, con las actividades complementarias que hay...”

Las palabras de la maestra Camila sugieren la necesidad de conocer el programa educativo para planear una secuencia didáctica que responda a las necesidades particulares del niño de acuerdo a otras actividades y proyectos de la escuela. Se observó que la falta de experiencia en el nivel preescolar, como el caso de la maestra Camila, repercute en el desarrollo de estrategias y recursos que cubran las necesidades de todos. En las observaciones en el aula y las entrevistas a las docentes cuando se aborda el tema de planeación se hace poca referencia a los intereses, gustos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Para el caso de los niños que presentan alguna necesidad educativa particular, como por ejemplo problemas de conducta, no se aprecia una adecuación o modificación en las actividades, como resultado de una planeación específica. Los niños que presentan NEE con discapacidad se integran en actividades muy concretas, con base en lo que la maestra sabe que pueden realizar como cantar y bailar, en el caso de J. En el caso de A, colorear con ayuda de la persona que funge como sombra.

En resumen, la planeación es un elemento imprescindible para la práctica docente, su diseño debe considerar las necesidades educativas, características y condiciones presentes en el aula, esto para tener claro la intencionalidad de lo que se quiere lograr a través de objetivos claros y definidos; así como las herramientas concretas para facilitar los procesos educativos en el aula. Las percepciones que la docente tenga sobre las necesidades de sus alumnos definirán la planeación de las actividades y su desarrollo.

3. Herramientas.

Por herramientas se entienden aquellas estrategias y recursos que utiliza la maestra para atender a la diversidad de niños en su aula, sobre todo cuando identifica situaciones en el niño que afectan la adquisición de sus aprendizajes. Cuando se cuestionó a las maestras sobre estas acciones de intervención, mencionaron sesiones complementarias, apoyo entre pares y el acompañamiento de la familia.

Con respecto a las sesiones complementarias, dos de las docentes mencionaron quedarse más tiempo después de la jornada escolar, con el objetivo de apoyar a los niños que estaban presentando dificultades; como fue el caso de un alumno que se le dificultaba pronunciar palabras y no se le entendía con claridad lo que expresaba. La maestra destinaba media hora más con el niño, también utilizaba un espacio de la clase para atenderlo de manera personalizada y practicar el habla.

Otra situación común y que la mayoría de las docentes comentó, fue el apoyo entre los mismos compañeros, cuando un alumno terminaba rápido, ayudaba a los demás en la tarea; entre las explicaciones estuvieron que además de apoyar a la docente con el resto del grupo, hay un sentido de orden que se quiere conservar y que de no ocupar a los niños terminarían por distraer al resto del grupo.

Maestra Silvia:

“Pues sabe qué hago yo para no desesperarme...les pongo ayuda a tu compañero, los utilizo, se oye mal esa palabra pero ... (se ríe), me agarro de ellos, sabes qué, ya terminaste, oye ayuda, muéstrale cómo a tu compañero (...), una de ellos es D, es una niña muy inteligente, muy centrada (me la muestra), tiene 3 años también, está grandota, pero es muy inteligente, es de las personas de que ella es la maestra, y ella viene -no así,-maestra, verdad que hizo algo”.

La frase demuestra que la docente identifica a los niños que presentan rasgos de conductas esperadas y que no implican dificultades en su atención. La estrategia de apoyo entre pares deja entrever que no existe una intencionalidad por el aprendizaje mutuo entre los alumnos, sino que el tema central es el control grupal, ya que como la propia maestra manifiesta, un ambiente de desorden en el grupo produce desesperación, lo que indica pocos elementos pedagógicos para adecuar previamente otras acciones y generar condiciones que resulten más estimulantes en los niños considerados sobresalientes y también a los que requieren más tiempo.

Además de los anteriores, el acompañamiento de los padres de familia es otro recurso que la maestra emplea; en los casos de lenguaje, que estos le hablen al niño con claridad y le repitan las palabras de manera correcta; son algunos de los ejercicios que se les aconsejan. Otra es que revisen y apoyen en las tareas de reforzamiento en casa, es común que las maestras platicuen con los padres de familia en casos de problemas de conductas, informándoles y dando orientación para corregir el comportamiento.

Aunadas a estas herramientas que utiliza la docente, hay otras acciones cotidianas concretas que se emplean de manera permanente en la escuela y que por las observaciones en el aula denotan medidas arraigadas en la interacción con el alumno, tal como el otorgamiento de premios, ya sea para reforzar o motivar una conducta o aprendizaje; medidas punitivas ante conductas problemáticas como el niño que no hace la tarea o el que golpea a otro compañero; éstas consisten en diálogos o regaños de la maestra para hacerle comprender la situación y sus consecuencias al niño, amenazas como no salir al recreo; el

castigo más severo es que al niño se le lleve a la dirección, permaneciendo ahí por un tiempo prudente.

En el caso de los dos niños que presentan NEE con discapacidad, no se observó una estrategia clara en su atención. En el caso del alumno J, la mayoría del tiempo la docente está en una actitud de alerta, lo sujetaba todo el tiempo de la mano para que no molestara o agrediera a los demás y también por el riesgo de que el niño se introdujera papel en la boca. En un día de clases es normal que acuda a la dirección por su mal comportamiento o cuando la maestra ya se cansa de atenderlo, proporcionarle un juguete para distraerlo no funciona, puesto que pronto pierde el interés. En el caso de la otra niña A, la maestra prácticamente no se hace cargo, por lo regular su actividad es colorear imágenes apoyada por la persona que funge como “sombra”.

Es probable que no se haya alcanzado a identificar todas las herramientas que desarrolla la docente, el objetivo era mostrar aquellas que se apreciaron con claridad en las visitas de campo y que las docentes expresaron abiertamente, enfatizando el hecho de que muchas de éstas habían dado resultado. Así mismo éstas varían dependiendo de la personalidad de la maestra y su estilo de enseñanza.

Una vez que se identificó la necesidad educativa del niño, así como las acciones y recursos para su atención, es importante pensar en un siguiente paso: la canalización, ésta implica un proceso donde la maestra requiere de un apoyo específico que le permita resolver o tratar el problema en función de los resultados poco positivos que se hayan presentado.

4. Canalización.

La canalización para este caso, es cuando el alumno presenta serias dificultades en el grupo y la maestra ya agotó todas sus herramientas como profesional para que el niño modifique su conducta o mejore en el habla; que en este centro son las principales situaciones que preocupan (según las opiniones de las docentes). Para estos casos, en particular se identifican dos acciones generales de canalización: primera, a partir de la evaluación diagnóstica se convoca a una plática con los padres de familia para conocer más sobre el niño, exponer la problemática que está presentando y acordar recomendaciones en casa, para que en un tiempo establecido se puedan valorar los avances en su

comportamiento. La segunda acción es que una vez que se observe que no hay cambios, como en los casos de problemas de conducta o de lenguaje, se canaliza a través del padre de familia a una institución del municipio como primer recurso, o al CAPEP en la capital del estado. Al respecto, la maestra Jimena expone parte del proceso de la canalización y el panorama institucional en la atención de las situaciones descritas:

Maestra Jimena:

“La única psicóloga con que contamos es con la psicóloga del DIF, entonces ya la psicóloga da su diagnóstico ya de forma oficial, primero se le hace un antecedente del niño, un historial del niño porque piden del porqué se le está enviando, se le hace un diagnóstico del niño que la maestra hace, en base a ese diagnóstico se decide si es aceptado, se le da su terapia y nos manda la información de cómo se le puede tratar”.

Lo anterior sugiere que la escuela al no contar con un servicio especializado en la escuela que apoye estos casos, delega la responsabilidad al padre de familia en los aspectos de gestión y seguimiento con la institución del DIF Municipal, como opción disponible. El centro preescolar no cuenta con un especialista del CAPEP.

Para los casos específicos de los niños con discapacidad, cuando se integran a la escuela, los padres de familia ya se han encargado de canalizarlo a las instituciones y servicios de apoyo como el CAPEP y CREE. Solamente la maestra responsable del alumno J, solicitó información al CAPEP en la ciudad de Mérida para conocer el diagnóstico del niño y las recomendaciones pertinentes, el resto del personal no se involucró en este proceso, ni tampoco recibió algún tipo de apoyo por parte de esta institución. Se observa una falta de involucramiento de las docentes y un trabajo colaborativo y cooperativo en la escuela por conocer más sobre alguna discapacidad o NEE que responda a las exigencias de los miembros de la comunidad de aprendizaje.

El siguiente punto trata precisamente sobre el proceso de seguimiento a los alumnos, éstas son las acciones sistemáticas que la docente considera para valorar el desarrollo y grado de avance que está presentando el niño o el grupo en general en un determinado periodo; en función de los resultados, se realizan ajustes en las estrategias y recursos para la atención del niño.

5. Seguimiento.

En el centro, el tema del seguimiento a las necesidades educativas de los niños, según lo expresan las docentes se aborda en el intercambio de experiencias en el espacio de los consejos técnicos, donde exponen las problemáticas, dificultades, avances; tanto individual como de manera grupal.

Maestra Zulema:

“Hay un plan de mejora en donde estamos viendo cuáles son las prioridades o las necesidades de la escuela, del alumno, docentes, de todo... para mí es un reto porque tanto con niños con problemas de conducta sería manejar una estrategia, igual de nivel de aprendizaje del niño, (...) es algo que quiero lograr, es una meta que el niño que esté en un nivel bajo o sea que esté en otro nivel, más alto”.

El seguimiento, como se menciona en la frase anterior, se discute en los consejos técnicos, plasmándose mediante un plan de mejora del centro; las docentes expresan que el plan es una oportunidad para el intercambio y evaluación de los aprendizajes, pues permite conocer el nivel de los resultados obtenidos para continuar aplicando, innovando y ajustando acciones en el aula.

En el centro, una estrategia de seguimiento al grupo de alumnos es que las docentes en tres ciclos escolares consecutivos se encargan del mismo grupo, bajo el argumento que permite un conocimiento más amplio del niño, sus características, el entorno del niño, sus fortalezas y dificultades; además de que con ello se garantiza una continuidad en el trabajo y apoyo al grupo y a algunos alumnos en particular.

El seguimiento para el caso de los alumnos canalizados a un servicio externo, son los padres de familia quienes asumen la tarea y el compromiso de apoyarlos llevándolos a terapias, tratamientos, o seguir en casa con algún programa de actividades. Aunque la docente menciona que si nota los avances, no se apreciaron acciones sistemáticas que ésta desarrolle para la valoración del grado de progreso del alumno.

De las acciones mencionadas, el plan de mejora se considera como una estrategia escolar que permite acuerdos y compromisos para plantear y valorar las diferentes situaciones que se viven en el aula y la escuela. Se observó en el centro que muchas de las

realidades que imperan, aunque se comparten y discuten, se corre el riesgo de difuminarse en el momento en que se ponderan problemáticas que la mayoría de las docentes están presentando, dejando al margen algún caso específico de necesidad educativa y que de igual forma amerita un trabajo conjunto y focalizado. En este sentido, cuando las docentes manifiestan situaciones que viven en el aula, se alcanzan a observar creencias o supuestos de la problemática que está presentando el niño; estas ideas, etiquetas o denominaciones hacia las características de los niños y sus necesidades educativas, pueden representar obstáculos en la forma como se relaciona y atiende al alumno, por lo cual se hace necesario su análisis.

6. Etiquetación de las necesidades.

Cuando se habla de cómo hacer realidad una educación inclusiva, en palabras de Blanco (2007) implica entender que cada alumno tiene capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales, que los hace ser únicos y que no se debe basar en la homogeneidad de un grupo. En la práctica, este camino implica un esfuerzo por despojarse de sentimientos, valores, creencias que poco han ayudado en la atención de todos los niños, reconociendo las diferencias que los identifican y buscando la igualdad de condiciones.

En el centro preescolar, las docentes manifiestan con claridad la obligación que tienen de brindar una educación al niño, independientemente de alguna necesidad educativa.

Lo anterior en la práctica adquiere otros matices, debido a que los niños ingresan a la escuela sin que el personal tenga objeción por alguna condición de discapacidad, que es a la que se refieren. Ahora bien, la docente en su relación con el alumno, establece diferencias en cuanto a quienes necesitan más apoyo, el alumno que “es listo”, el que tiene problemas en su casa y por eso demuestra agresividad, o el alumno que no es atendido directamente porque hay una persona a cargo, como es la situación de la niña A. Estos casos abordan además de una serie de concepciones y representaciones sociales, la construcción de juicios o valoraciones preliminares, sin contar en la mayoría de los casos con los elementos necesarios para determinar un diagnóstico. Lo anterior es muy claro cuando hacen referencia a definiciones genéricas como “problemas de aprendizaje”, “problemas de conducta”, “hiperactividad”; esto significa que los conocimientos necesarios

para identificar o aproximarse a lo que podría ser en realidad una necesidad educativa especial, aún son limitados. Un comentario que ejemplifica lo anterior es el de la Maestra Valeria, quien justifica ante los demás miembros del grupo, una conducta del niño, victimizando la condición y estableciendo una brecha en el salón de clases, con la etiqueta de una persona con discapacidad y agresiva.

Maestra Valeria:

“Pues le digo a S (un niño) sabes que él está enfermo (refiriéndose al niño con discapacidad), él es un niño, no es que lo discriminemos, pero tienes que entender que él no es como ustedes que tienen la capacidad de entender, como sabes tú de la maldad es pegar, él no sabe... yo me pongo a pensar que no sabe si realmente está lastimando”.

Los estereotipos que comparten las docentes, persisten y es necesario revisarlos para identificar en qué medida afectan en las expectativas, la relación y la atención que se le proporciona no solo al alumno, sino al resto de la comunidad educativa; que como se ha expresado, su colaboración y participación son claves para una atención de calidad. Del mismo modo, el etiquetar las necesidades educativas se da muchas veces en función del ámbito familiar. Una vez que el niño demuestre dificultades en su aprendizaje o problemas de conducta se establece la relación causa-consecuencia de acuerdo a las características de los padres.

Además de estos diagnósticos anticipados en torno a las necesidades educativas, es importante resaltar los pensamientos y sentimientos que la maestra experimenta cuando se enfrenta por primera vez a situaciones en donde sus conocimientos y experiencias se ven rebasadas ante la exigencia que le demanda la atención de un niño o grupo con necesidades educativas específicas, este aspecto marca a la persona y puede determinar cambios en su práctica como docente.

7. Retos y sentimientos generados en la atención a las necesidades educativas.

En las entrevistas se les preguntó a las maestras sobre las experiencias y desafíos pasados en la atención de niños con necesidades educativas, solo las docentes que están a cargo de los alumnos A y J externaron sus vivencias sobre la responsabilidad que implicó la

atención de estos alumnos. En las expresiones se aprecian sentimientos de impotencia, angustia y frustración, sobre todo en aquellas situaciones inesperadas para la cual las docentes no estaban preparadas como el descontrol del grupo, el cuidado permanente a una sola persona y las necesidades de aprendizaje que se requieren cubrir en los demás, cuando hay condiciones ambientales que no permiten el desarrollo adecuado para efectuar las actividades.

Maestra Zulema:

“Una de las dificultades que yo veo, un poquito de control de grupo pero eso ya sería parte de mí manejar alguna estrategia, no es un problema o dificultad, lo que pasa es que luego te traen unos niños nuevos y se ponen a llorar, y para mí, es muy trabajoso porque ha habido niños que no les gusta, no sé si lo oyó, “no, cállate, ya cállate” (le gritan los niños) a mí la verdad, primera vez que me toca primer año, y no estoy como al tanto de que un niño se ponga a llorar, llorar, llorar, me saca un poquito de onda en el trabajo, no era el 100% de lo que esperaba”.

El caso de la maestra Zulema llama la atención porque a pesar de que cuenta con más de 10 años de servicio, el grupo de primero le representó dificultades para desarrollar su clase, esta situación provoca desesperación y genera reacciones como el levantar la voz, no concluir con las actividades programadas o la improvisación de las tareas. Este tipo de actitudes son comunes en las maestras; sin embargo, se espera que con el paso del tiempo y el conocimiento mutuo entre alumno-docente, además del reconocimiento de la forma de trabajo del grupo y de una serie de medidas como el conocimiento del reglamento, los alumnos aprenderán la disciplina y orden para continuar con los contenidos que marca el preescolar.

Una de las preguntas que surgió en las entrevistas fue sobre los desafíos que les implicaba a las docentes además de atender a un grupo heterogéneo, los casos específicos de alumnos con discapacidad; las docentes a cargo de los dos casos de J y A que se han descrito, mencionaron lo siguiente a la pregunta: ¿Qué sintieron cuando vieron por primera vez a...?:

Maestra Valeria:

“No es que sea miedo, me dije cómo voy a trabajar, cómo le voy hacer, es mi primera vez de tener un niño de esos, no lo tenía, ya me llevé la primera experiencia, ahora es más fácil para mí ver cómo trabajar; sin embargo, hasta ahora yo lo veo pésimo, no es discriminarlo pero cuando él no viene baja un poco la preocupación del grupo”.

Maestra Camila:

“Cómo le voy a hacer, no estoy preparado para trabajar con personas con capacidades diferentes en este caso, con trabajo estoy cumpliendo mi programa y todo (sonríe entre apenada la maestra) y trabajar con personas discapacitadas, con estas características cómo entro, mis actividades tendrían que estar enfocadas para que esté involucrada ella, voy a ver que modifica”.

Estas afirmaciones hablan de dos maestras que reconocen no estar preparadas para la situación que se les presenta, se percibe la angustia y el compromiso por cumplir con un programa y explorar las posibilidades de adaptar o modificar las actividades. También se refleja la carga y trabajo adicional que representa tener un alumno con esas características, aun así se valora la experiencia adquirida en su trayectoria profesional. El reto que plantearon las docentes tenía que ver además con la planeación de actividades, buscar las tareas para ellos. En el caso de J, al inicio no había control de esfínteres y el niño se comportaba de manera agresiva con sus compañeros, lo cual demandaba una mayor atención descuidando a los demás alumnos. En el caso de la maestra Camila, el reto particular, además de lo expuesto, era la responsabilidad de asumir el riesgo de un accidente. Ambas maestras mencionaron que se trabajó con el grupo de alumnos, se platicaba mucho con ellos y se buscaba el apoyo; y aunque al inicio se burlaban y se enojaban por las conductas agresivas, esto con el trascurso del ciclo escolar fue disminuyendo.

Estas angustias, frustraciones e incertidumbres, son aspectos importantes a considerar en la docente, pues reflejan mucho de las percepciones que tienen respecto a los niños y las características esperadas, sus prejuicios y falta de experiencia. Lo anterior son

indicadores que hablan de la necesidad de un apoyo pedagógico que le brinden seguridad y confianza; además de que le aporten una mejora a su práctica y le permitan observar los avances que se están promoviendo en los niños respecto a los objetivos que se espera desarrollar.

Por lo que se refiere a los avances que las docentes manifestaron haber logrado, estos se relacionan con aquellos conocimientos o temas que tradicionalmente se identifican con el preescolar; están las actitudes, hábitos, aspectos de disciplina y como dato curioso se mencionan experiencias fuera del contexto escolar como la interacción que tienen los alumnos con los medios de comunicación y electrónicos y sus contenidos, como las caricaturas, películas, videojuegos; que forman parte de los aprendizajes y relaciones del niño con su entorno social y que en el centro escolar se pone al descubierto.

Avances en los niños

La docente percibe los progresos de sus alumnos como parte de un compromiso por cumplir con expectativas que le demanda un programa educativo, como es el caso del tercer año, donde se manifiesta una exigencia mayor por la adquisición de la lectoescritura y la resolución de operaciones aritméticas, que cabe aclarar, el programa no lo estipula como tal, sino que está planteado en un sentido más constructivo al acercamiento a estos aprendizajes.

Es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura (Programa de estudio, 2011, p. 46).

Al término de un ciclo se espera un cúmulo de experiencias que resulten de la práctica docente, entre los avances, como ya se mencionó, se engloban los aspectos de conocimientos, hábitos, actitudes, disciplina y vivencias fuera del contexto escolar.

En cuanto al aspecto del conocimiento, éste tiene que ver con esos aprendizajes tradicionalmente considerados como útiles para sentar las bases y continuar con el siguiente

nivel escolar; tal como la identificación del nombre, de los colores, contar del 1 al 10, conocer las figuras geométricas. El énfasis de estos conocimientos se observó durante las sesiones y en el mismo ambiente físico del aula.

Los hábitos como pedir permiso para ir al baño, lavarse las manos, saludar, poner la basura en su lugar; son otros aspectos que las docentes mencionan en cuanto a los avances que presentan los niños; son prácticas que la escuela promueve y que se considera su principal promotora; desarrollar y estar pendiente de estas actividades refieren al compromiso del preescolar para formar a un niño más consciente de su persona, pero además de la adquisición de rutinas y un sistema de interacción como parte del ámbito escolar en la que continuará desenvolviéndose.

Otros logros esperados son las actitudes que el niño demuestre al relacionarse con sus compañeros como la participación, que sea sociable, comparta, sea autónomo; el hecho de que estas conductas finalmente se vayan reflejando habla de todo un ambiente que lo promueve. En este sentido, estas actitudes van acompañadas de prácticas disciplinarias como esperar turnos; mantener silencio, no correr en el aula; que tienen el objetivo de establecer condiciones para que el niño se adapte al contexto escolar y respete las reglas, establecidas en su mayoría desde la visión de la maestra. Un ejemplo claro de este aspecto es el que menciona la maestra Jimena.

Maestra Jimena:

“Los niños he notado el avance, ya tienen más confianza, ya se desplazan solos, ya tienen más autonomía, en el ámbito pedagógico, en el ámbito social, aquellos niños que cuando en un principio llegaron llorando, que no se socializaban, ahora ya no, ya los ves diferentes, es raro que uno de cada salón todavía esté un poco renuente pero ya no es tanto como cuando llegó, es raro pero si lo hay”.

Al igual que los aprendizajes que se esperan de los niños cuando inician su formación escolar, los avances que las docentes exponen son indicadores que reflejan el enfoque de su práctica educativa; muchos de estos, además de regirse bajo un programa de estudios, se desarrollan desde las concepciones, creencias, ideas y experiencias por las que se ha transitado. De esta manera, de acuerdo con una visión inclusiva se debe responder a

las expectativas de los niños, a sus estilos de aprender y a encontrar en la escuela aspectos que le signifiquen su realidad más cercana. Por lo que se refiere a este punto, otro aspecto que pasa inadvertido por parte de las docentes es el que tiene que ver con aquellas vivencias y realidades que el niño experimenta fuera del espacio escolar, estos aspectos como el uso de aparatos electrónicos (tablets, videojuegos, celulares) y la influencias de los medios masivos de comunicación (caricaturas, superhéroes, deportes), son aspectos que las docentes deben considerar como resultado de un niño que está cambiando junto con su entorno social y que muchas veces en el aula, no se comprenden. Las docentes y el centro preescolar, deben estar alertas y tener una visión crítica de lo que está pasando en el entorno del alumno, para promover experiencias significativas que le ayuden a comprender y descubrir lo que pasa en su mundo, partiendo de su entorno social y cultural.

Contexto escolar y cultura

El papel de la docente y la escuela es el de formar y consolidar procesos educativos que incidan de manera inmediata en el contexto y bienestar del niño. Los avances que éste demuestre deben contribuir a la adquisición de aprendizajes, a explorar y descubrir nuevas experiencias del mundo físico y social, así como saber cómo entenderlo y comunicarlo, esto debe ir a la par con un fortalecimiento de su identidad y de la cultura en la que está inmerso.

Según lo observado en el centro preescolar, aspectos como las diferentes estructuras que están presentando las familias, las expectativas y demandas hacia el niño, lo que la escuela exige; así como la identidad y función de todos los que integran la comunidad educativa, son algunos de los elementos que trascienden del espacio escolar y que deben permitir sentar las bases hacia una escuela inclusiva. En palabras de Farrel (2001; citado por Dueñas, 2010), señala que “ la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad” (p. 362). Lo enunciado adquiere significado cuando los rasgos de una cultura se vuelven invisibles en la escuela, no se aprecia una participación activa de la familia en la vida escolar. En cuanto a la docente que labora en la modalidad indígena, es importante definir más su papel y su contribución en la conformación de su identidad, entendiendo que se

parte de una cultura y contexto determinados que le ayudarán a convivir con los otros. La maestra Silvia es contundente cuando señala:

Maestra Silvia:

“Lo que pasa es que no sé porque la gente piensa esto que es una educación indígena, la gente pobre va allá, los que hablan maya van allá, como que son prejuicios; la única diferencia en lo educativo es que aquí enseñamos la maya, no van a salir los niños hablando maya pero sí ya vio que conocen algunas palabras en maya”.

El mensaje de este enunciado remarca el hecho de que las maestras conocen acerca de las percepciones que tienen los otros de ellas, como parte de un servicio preescolar indígena y que se relaciona también con las ideas preconcebidas que éstas tienen cuando desarrolla su práctica educativa, en las representaciones sobre quiénes son los padres de familia, el niño y la comunidad. Las percepciones sociales de la docente respecto a su identidad como profesional en un contexto determinado es importante analizarlas, pues pueden contribuir a favorecer u obstaculizar las relaciones de respeto y reconocimiento en toda la comunidad.

Conclusión

En síntesis, la interacción con la escuela preescolar indígena permitió la identificación de percepciones que tienen las docentes como resultado de dos factores clave: la formación académica y la experiencia profesional; estos influyen en las concepciones y representaciones que tienen del niño, de su entorno social, el contexto escolar y la misma práctica educativa que se desarrolla en el aula.

De la misma manera, cada uno de los aspectos señalados contribuye en gran medida a definir prácticas que favorecen o dificultan la atención pertinente para cada uno de los alumnos. La representación que se tenga de un niño puede determinar la forma de tratarlo y encaminarlo a la adquisición de sus aprendizajes, el hecho de que se asuma que el niño es “agresivo” plantea una idea de lo es posible esperar y las estrategias a utilizar para lograr la integración grupal.

En relación al papel de la familia, ésta es fundamental para la docente, no solo porque aporta información del alumno, sino porque puede hacer la diferencia en procesos

de seguimiento fuera de la escuela; no obstante, a la familia se le atribuye como la principal causa de problemáticas de conducta del niño.

La atención a la diversidad y la inclusión de todos los niños, reflejado en procesos concretos en el aula como un diagnóstico integral, una planeación e intervención diferenciada, son aspectos aún limitados; pues no se evidenció adecuaciones curriculares al programa, actividades variadas y una secuencia de trabajo que responda a intereses y ritmos de aprendizaje. Se observó que la docente carece de elementos que le permitan detectar, resolver, canalizar y dar seguimiento a situaciones específicas y complejas en el aula como el de situaciones de conducta, problemas de lenguaje, o alguna discapacidad severa como la motriz y cognitiva. Aun con estas limitaciones, la maestra hace uso de su experiencia y se va apoyando sobre todo con los padres y madres de familia; así como con los demás alumnos que apoyan en estos procesos de integración, sin que exista una intención para el involucramiento de todo el grupo en estos casos. Entre las acciones que pueden contribuir a mejorar los procesos educativos del profesional en preescolar está el contar con el apoyo institucional para que tenga las orientaciones precisas y pueda actuar con certeza ante una problemática particular; así mismo, promover procesos de capacitación que le brinden las herramientas y recursos necesarios para atender las diversas necesidades educativas de los alumnos; contribuiría a un mayor compromiso de la docente y la escuela y ofrecer un mejor servicio educativo para todos.

Capítulo V

Resultados y análisis. Caso 2. Escuela Preescolar General

Este capítulo describe el segundo caso de análisis, ahora en un centro de modalidad general, donde la característica del entorno social y cultural, el antecedente en la formación inicial y las características del tipo de servicio, entre otros elementos; inciden en la percepción de las docentes y las interacciones que desarrollan en la atención del alumnado en función de la inclusión en el centro escolar.

Las visitas de campo se desarrollaron durante los meses de noviembre de 2015 a febrero de 2016. De la misma manera que en el caso 1, para la recolección de información se realizaron entrevistas al personal docente y directivo, registros de las observaciones de la jornada escolar y diarios de campo; apoyado por material fotográfico y de video.

Descripción del contexto

La escuela se sitúa en un área urbana, es de organización completa, cuenta con tres grupos de tercer grado, tres de segundo y un grupo de primero; la matrícula escolar es 154 alumnos.

El personal que labora en la escuela está conformado por siete docentes, la directora, dos miembros dedicados al servicio de intendencia; cuenta con el servicio de especialistas del CAPEP que asiste regularmente dos veces a la semana; además del maestro de educación física y la maestra de música. En el momento de la recolección de información de este estudio, se encontraban realizando sus prácticas profesionales siete estudiantes de la licenciatura en educación de preescolar; así como una estudiante de la carrera de puericultura, quien desarrollaba su servicio social fungiendo como *sombra* de dos niños que presentaban discapacidad motora. Sin embargo, para el estudio, como ya se refirió anteriormente, solo participaron las docentes frente a grupo y la directora.

Al inicio del trabajo de campo se encontraba una maestra suplente, que posteriormente se retiró al incorporarse nuevamente la maestra titular.

El espacio de la escuela donde se ubica ocupa prácticamente un cuadro de la zona habitacional, cuenta con la dirección, siete aulas funcionando; se comparten espacios de baños divididos para niños y niñas, hay una sala de juntas, un salón de usos múltiples donde se encuentra también la biblioteca y medios audiovisuales. Entre los espacios

exteriores, hay dos canchas para juegos deportivos, cuatro áreas de juego, hay un lugar que se utiliza como desayunador; la escuela cuenta con rampas.

La jornada escolar es de 8:00 am a 11:00 am. La actividad inicia con el programa de activación física, solo los lunes se realiza la ceremonia cívica. Durante la hora del recreo, las maestras tienen asignado un espacio en las áreas de la escuela, para vigilar y estar atentas de cualquier percance o accidente que pueda ocurrir con los niños.

Las personas encargadas de llevar a los niños en su mayoría son las madres de familia, aunque al término de las clases se observa que los abuelos son los que tienen la tarea de ir por ellos y cuidarlos en lo que resta del día. En palabras de las mismas docentes, los padres y madres de familia trabajan de empleados en lugares cercanos a la zona, como supermercados, casinos, farmacias, tiendas departamentales. Las madres de familia específicamente se dedican al hogar o trabajan de manera informal, como ventas de productos por catálogo. Otra característica de la escuela es que de manera continua por el flujo laboral y las condiciones del contexto, hay movilidad de los alumnos durante todo el ciclo escolar.

A continuación se describe información de las docentes participantes, los nombres, del mismo modo que el caso 1, han sido cambiados para preservar su identidad.

Tabla 5

Caso 2. Datos generales del personal docente y directivo

Participantes	Formación inicial	Trayectoria Profesional (años de servicio)
Julia	Licenciatura en Educación Preescolar (Escuela Normal de Educación Preescolar ENEP) Maestría en Desarrollo Curricular	20
Karla	Maestría en Consejería y Educación en la Sexualidad Licenciatura en Educación Preescolar (ENEP)	30
Lucero	Licenciatura en Educación Preescolar (Instituto Panamericano) Maestría en Gestión Escolar	18
Liliana	Licenciatura en Educación Preescolar (ENEP) Maestría en psicología y orientación vocacional	16
Ana	Licenciatura en Educación Preescolar (Educación y Patria)	25
Rosy*	Licenciatura en Educación Preescolar (ISEN)	12
Rubí	Licenciatura en Educación Preescolar (UPN)	27
Laura	Licenciatura en Educación Preescolar (ENEP)	4
Mercedes	Licenciatura en Educación Preescolar (ENEP)	17

*Maestra suplente por tres meses al inicio del ciclo escolar 2015-2016

En esta escuela, de acuerdo a los datos de la Tabla 5, la institución formadora con mayor presencia es la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), pues de las nueve docentes, cinco son las egresadas de dicho centro académico; tres cuentan con estudios de posgrado. En cuanto al tiempo laborando, hay un rango muy amplio que va de los cuatro a los treinta años de servicio. Estos datos de formación inicial y experiencia profesional son los primeros indicadores para comprender la percepción que puedan tener sobre el proceso de inclusión educativa, como se analiza a continuación.

Antecedentes

La formación inicial de las nueve docentes entrevistadas, tal como se observa en la tabla 5, en su mayoría corresponde al grado de licenciatura, tanto de escuelas normales públicas y privadas, con excepción de una docente que concluyó sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); tres maestras cuentan con posgrado en diferentes áreas disciplinares como currículo, psicología, orientación vocacional y gestión.

Los datos de la preparación académica adquiere relevancia pues posibilitan diversos enfoques, visiones y perspectivas sobre aspectos que inciden directamente en su función docente y de acompañamiento como cuerpo colegiado, en temas como la planeación, diseño, adecuación curricular, orientaciones sobre el desarrollo infantil, trabajo con los padres de familia entre otros.

Otro aspecto que surgió en la información recabada es que las docentes cuentan con varios años laborando en este centro preescolar, una de ellas incluso cuenta con 20 años de servicio; por otra parte, dos docentes recientemente se incorporaron a esta escuela. En el caso de las que cuentan con varios años de experiencia laborando, se observó que están familiarizadas con las características del medio; además que se aprecia el conocimiento e intercambio que tienen de las familias de los alumnos, independientemente del proceso de diagnóstico inicial del ciclo escolar, donde se recaba información al respecto. En el caso específico de la maestra Laura, que apenas este año se integró a la planta docente del centro, reconoció además que es la primera vez que trabaja directamente con alumnos de primer año, lo que le ha representado retos y desafíos en su práctica; tal como lo manifiesta a continuación.

Maestra Laura:

“Mi experiencia, no tengo mucho tiempo de egresada, tengo 4 años de experiencia laboral, he trabajado mayormente con terceros, este es primer año que trabajo con primero, pues estoy implementando estrategias y todo, así como se están adaptando, pues yo también”.

En este caso particular, se observa que la maestra Laura, por ser la primera vez que trabaja con el grado inicial, percibe la existencia de diferencias significativas con los otros grupos, lo que a su vez le representa dificultades y ajustes en su práctica a la que ya estaba acostumbrada. En el primer grado el niño está viviendo un proceso particular por el desapego familiar, las implicaciones de la convivencia en un grupo social y las rutinas de una jornada escolar, entre otros; estas situaciones sugieren el empleo de estrategias novedosas, que permitan explorar formas para que el niño se adapte al centro y muestre interés por lo que se hace en el aula.

Otro aspecto que se observó es que todas las maestras tienen como antecedente el haber trabajado en zonas rurales, lo que hace posible que identifiquen las diferencias sobre la situación social que se presenta en diversos contextos; las maestras distinguen en estos entornos las características socioeconómicas de los padres, el interés y los procesos de participación por la educación de sus hijos; así como ventajas y limitaciones en el acceso a otros servicios institucionales que apoyan la práctica educativa. Al respecto, la maestra Ana lo expone de la siguiente manera.

Maestra Ana:

“Si cuando estás en una comunidad X entonces tienes tú que investigar, informarte, por internet por lo que sea, entrevistarte con alguna psicóloga, amiga, X, que te digan cómo porque tienes que ayudar de alguna manera, no lo puedes dejar así”.

Lo anterior refleja el conocimiento y compromiso que asume la maestra, sobre todo en aquellas experiencias en donde no fue posible contar con servicios o asesorías externas y especializadas que la orientaran en su labor. Asimismo, las maestras opinaron en su mayoría, que en el contexto urbano están identificando cambios importantes en la estructura y dinámica familiar, que a su vez dificultan que los procesos educativos como el

uso de reglas, la disciplina y el cumplimiento de las tareas complementarias y de apoyo no sean consistentes con los que se plantea desde el hogar.

Esta visión de la conformación de la dinámica familiar y su repercusión en la personalidad del niño en este contexto urbano, remite al análisis sobre cuáles son las concepciones que se tienen del alumno, cómo es, qué características lo están definiendo, qué se espera de él; estas interrogantes marcan finalmente la interacción con la persona y con los que la rodean.

Concepción del niño de preescolar

Para hablar sobre las concepciones que las maestras tienen respecto al niño de preescolar, es importante detenerse en el concepto de la representación social, según Jodelet (1984) este término “constituye modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p. 474). La misma autora agrega que estos pensamientos presentan características en la forma como se estructura la información, en la lógica y procesos mentales de las personas de acuerdo a las condiciones y contextos en los que surgen.

Para ilustrar lo anterior, la representación social implica lo que la sociedad asume como características, le da forma y otorga un significado con base en la información, pensamiento lógico y el sentido común; son conceptos contruidos desde algún momento y situación determinada, generalizando estas ideas en una forma concreta. En consecuencia, la docente de preescolar percibe a sus alumnos, grupo y familias en función de lo que le representa como sujetos de aprendizaje y como personas; cómo lo miran, qué ideas y opiniones tienen sobre estos. Algunas de estas caracterizaciones se identifican en lo que se considera un alumno o grupo ideal, el que está en la norma o media, el que requiere de un tratamiento particular, entre otros.

En tal caso, con estas ideas y conceptos sobre el niño-alumno, el énfasis está en estas ideas concretas que reflejan una complejidad de pensamiento sobre quién es ese sujeto con el que se interactúa de lunes a viernes.

A la pregunta expresa sobre ¿Quién es un niño?, fue evidente las dificultades de las docentes para expresar verbalmente todo lo que significaba el término; los comentarios de la maestra Lucero resumen en general quién es un niño:

Maestra Lucero:

“Es una persona inocente, espontánea, sincera, alegre, con curiosidad, tiene muchas curiosidades porque no conoce el mundo, uno se lo va dando; es una persona que te puede dar alegrías, y tristezas y por su manera de ser... expresar sus sentimientos de acuerdo a su edad”.

Lo anterior es muy parecido a lo que la mayoría de las maestras expresó, predominan características positivas del niño *“quiere aprender más, quiere saber, quiere conocer”*, *“con muchos intereses por conocer las cosas”*, *“es una persona curiosa, creativa, inteligente”*, *“son derechos, auténticos”*; estos rasgos constituyen un referente para el momento de la intervención, pues en función de éstas se deben propiciar momentos para fomentar que el niño explore y juegue libremente, con actividades de su interés y de disfrute; aspectos que en ocasiones se mantienen al margen por cumplir con un programa, o ponderar el orden y control en el aula.

El niño como una persona que está en proceso, fue una respuesta que denota mirar a un niño en desarrollo, la docente asume que tiene el compromiso de proveer, dar, ayudar al niño en lo que necesite. Esto es relevante, porque se refleja un nivel de empeño en la tarea educativa, aunque puede también verse en otro sentido, como una falta o disminución en el reconocimiento del niño como sujeto activo de su aprendizaje, puesto que en su casa según lo expresado no siempre se le proporciona las condiciones para su aprendizaje. Una opinión en relación al punto lo menciona la maestra Liliana.

Maestra Liliana:

“Es un ser humano, que está en su proceso de aprendizaje, que todo está aprendiendo, todo es nuevo para ellos, no saben cómo actuar ante ciertas situaciones están aprendiendo, están en búsqueda, están en constante búsqueda, son súper inquietos (...), todo es nuevo para ellos, es cuando entre ellos se pelean, no saben cómo resolver ciertos conflictos, entonces hay que estar, no son malos, no son; para mí eso es un niño, es un ser, un niño, un ser humano que está comenzando a vivir, relacionarse...”.

La frase anterior sugiere un análisis sobre el compromiso docente con estas ideas, pues se reconoce por un lado que los niños están en búsqueda, que aprende con todo lo que

interactúa, pero a su vez, todo es nuevo para ellos y no saben resolver situaciones que se le presentan, se refuerza la necesidad de la presencia de un adulto. Es importante revisar el papel de la docente ante esta mirada, pues pareciera que recae en ésta una responsabilidad absoluta; se tiene la percepción del niño como un sujeto que hay que moldear, reforzándose de esta manera que en el preescolar se privilegie el proceso de adaptabilidad, el uso de las reglas, la disciplina, el orden; tal como la maestra Laura lo manifiesta.

Maestra Laura:

“Yo planeo mis estrategias que yo puedo llevar a cabo, pero pues estoy hablando de un grupo de tercer grado que ya están un poco más grandes, ya hay interiorización de reglas”.

Las palabras enunciadas hablan de los niños que cursan el último año y que por tanto, ya han adquirido cierta madurez, a tal punto que las reglas ya están introyectadas; es decir, se ha cumplido con una de las expectativas enunciada por la docente, que es la de un niño que se adapte al preescolar.

A las maestras les resulta inesperada la pregunta sobre quién es un niño, les exige unos momentos de reflexión para concretar la idea, en las descripciones se pudieron apreciar emociones de afecto hacia el educando. Al respecto, la maestra Rubí hizo mención de lo siguiente.

Maestra Rubí:

“¿Quién es un niño?, un niño es un ser especial, a mí de verdad que con el paso de los años yo me he dado cuenta que cómo te ayuda, o sea el trabajo con los niños, de verdad, llego acá y me olvido de todo, cuando estoy con el grupo de verdad, con las cosas que te contestan, no sé, es algo que siento que me revitaliza, digo no soy más vieja porque trabajo con niños, son personas especiales...”.

Se observa que la maestra Rubí claramente hace referencia al impacto y la trascendencia de su papel y el sentido de vida que le proporciona estar en contacto y vivir a través de los niños experiencias novedosas. Las respuestas hacen suponer que el estar inmerso en la dinámica escolar y lo que se espera por los padres de familia y el mismo sistema educativo contribuyen a una satisfacción personal.

Además de las concepciones que se tienen del niño, marcadas por la experiencia personal y profesional que se tiene, otros aspectos guían y condicionan el logro de los objetivos propuestos por la docente, influyendo en la manera de conducirse con la comunidad educativa y en la atención de los niños y niñas.

Influencias en la práctica docente

Las acciones, recursos y herramientas que emplea la docente en la interacción de todos los días permite visibilizar las percepciones que ésta tiene, la que va construyendo y dando forma; asimismo, también existen condiciones y factores que permean e inciden antes de la práctica y que de la misma manera, modifican y configuran dichas percepciones, haciendo la diferencia finalmente en el qué y cómo alcanzar los objetivos educativos. De tal manera que las expectativas al iniciar el curso escolar, los niveles de participación de los padres de familia, las experiencias acumuladas en el trabajo docente, el trabajo colaborativo y el acompañamiento que se da al interior en la escuela con el mismo personal; son aspectos que requieren de un análisis para comprender lo que finalmente sucede en el proceso educativo de la docente de preescolar en la atención de las necesidades de cada uno de los alumnos.

1. Expectativas hacia el niño.

La maestra, al inicio del ciclo escolar realiza un diagnóstico que constituye un paso necesario para conocer al niño, sus características, su familia. Aun con este proceso, la docente espera que los alumnos cuenten con algunos elementos previos que le serán de utilidad para su trabajo. De esta manera, las docentes externaron diversas opiniones sobre qué esperar del alumno cuando se inicia un nuevo ciclo escolar: la confianza, seguridad y socialización del niño fueron los primeros aspectos que consideran necesarios para que pueda convivir en el grupo y adaptarse. Este proceso de adaptación es importante porque implica que el niño se sienta cómodo y tranquilo en un ambiente de aprendizaje; también por la importancia de integrarse a un grupo y con una maestra. Este énfasis reitera el hecho de que el niño es quien tiene que integrarse, acomodarse a la escuela, lo que implica que las necesidades, características e intereses propios; al menos en el momento inicial no sea considerado como una prioridad. A manera de ejemplo, la maestra Ana plantea lo que espera del niño en la siguiente frase:

Maestra Ana:

“Que los niños se adapten a la escuela, a sus compañeros, sean más sociables, se despeguen de mamá sobre todo cuando son hijos únicos, que aprendan a compartir porque vienen muy egocentristas, sobre todo primer año”.

Lo anterior expone que las expectativas es que el niño ya cuente con actitudes que le permitan interactuar con el contexto escolar. Otra idea muy parecida es la que manifiesta la maestra Rubí.

Maestra Rubí:

“Cuando inicia el ciclo lo que espero es que logren integrarse, conocerme, que haya una buena adaptación y comunicación con el grupo, a partir de ese momento se empieza a trabajar pero ya al final se ve el logro de los niños, es cuando se puede evaluar con la madurez, con los trabajos, con las experiencias que ellos tienen, al final se ven los avances”.

De manera similar, la maestra Rubí comenta la integración y adaptación, al igual que el factor de la comunicación como aspectos esperados y necesarios para el logro de metas; es importante cuestionarse nuevamente qué sucede cuando no todos los alumnos desde un inicio y a lo largo del curso, adoptan comportamientos orientados a lo que se considera una buena adaptación al grupo.

El grado escolar es otro factor que influye en la docente en el momento de exponer sus opiniones, puesto que se espera que los alumnos de primer año sean niños egocéntricos, que no compartan, no respeten reglas, lloren por todo. En cuanto a esto último, una docente señaló que en el hogar faltan aspectos de disciplina o de normas de convivencia establecidas, y que la adopción de reglas no solo debe darse en el contexto escolar. Lo significativo de revisar estas expectativas es conocer qué sucede cuando los alumnos o grupos no cumplen con lo que se espera encontrar en el espacio escolar, qué y cómo repercuten en las acciones pedagógicas que se planean y finalmente si se promueven ambientes de aprendizaje donde todos tengan cabida.

Por otro lado, la influencia de las condiciones familiares en el comportamiento del alumno y cómo se integra al grupo es un hecho que las docentes consideran relevante.

2. El entorno familiar.

La familia, para las docentes, constituye un factor clave para fortalecer y mejorar los aprendizajes del niño; en el contexto de este centro de manera unánime se coincide en que las estructuras sociales se han modificado, la familia vive situaciones complejas que son adversas a su función de estar permanentemente formando al niño, así como del apoyo complementario que se requiere por parte de la escuela. Son varios tópicos que las docentes abordaron en torno a la familia, sobresalen los temas del cuidado a cargo de otros miembros ajenos a los padres, la violencia intrafamiliar y de manera circunstancial la asistencia irregular a la escuela. Estas situaciones se interrelacionan y dan lugar a otras que finalmente se observan en la conducta y desempeño del niño.

En cuanto a la responsabilidad de la atención y cuidado del niño, las nueve docentes manifestaron el hecho de que la mayoría de los alumnos pasan mucho tiempo con los abuelos, debido a que los padres se ven obligados a trabajar jornadas completas por la misma situación económica; esto da lugar a distintos estilos de crianza de las personas encargadas de estar con el niño, derivando de una falta de consistencia para establecer límites y regular conductas. También se menciona una falta de seguimiento en las tareas y materiales que se solicitan realizar en la casa para continuar las actividades en la escuela; en este sentido, para estas responsabilidades las docentes manifestaron que no siempre hay canales de comunicación entre la maestra, los encargados provisionales del niño como los abuelos y los padres de familia, esta situación la maestra Liliana la expone en el siguiente párrafo.

Maestra Liliana:

“Son niños que no están acostumbrados a cumplir reglas, son niños que están toda la tarde a cargo de sus abuelitos, son niños que sus papás tienen que trabajar y hasta la noche los ven, entonces hablando con los abuelitos me dicen, igual a mí no me hacen caso maestra, igual a mí, estoy hablándoles, gritándoles, saco mi chancla y no me hacen caso y son los mismos niños que coincide con esto, los que no están a cargo de los papás”.

El comentario de la maestra Liliana señala la ausencia de los padres de familia y la falta de atención hacia las demandas del niño desde el plano escolar hasta el aspecto

afectivo, lo que puede reflejarse incluso en conductas violentas. Asimismo, se observa que en las familias se recurre a métodos punitivos físicos y que estas prácticas son muy probables que se sigan reproduciendo en los hijos y los ámbitos donde se desenvuelven. Para la docente, el entorno familiar responde y corrobora las interrogantes en torno al comportamiento y características del alumno, si está triste, retraído, no se relaciona con ningún compañero, o lo contrario, si no hace caso, se pelea con todos, es agresivo. La maestra Julia lo expresa de la siguiente forma.

Maestra Julia:

“Desde el hecho de que la mayoría trabaja no ayuda mucho a la comunicación, es una colonia donde más bien son los abuelitos los que vienen, es una comunidad vieja, existe mucho alcoholismo y violencia intrafamiliar pero no tienes idea de cuánto, con decirte que hay niñas que llegan y dicen: ayer me molesté con mi mamá porque estaba tomando”.

Lo anterior indica otras problemáticas como las adicciones, en particular del alcoholismo por parte de alguno de los padres o de ambos, las docentes del centro plantean que esta situación se externa abiertamente por los mismos niños en el salón de clases. Derivado de lo anterior las maestras mencionan el ausentismo a clases como una de las principales dificultades en su labor, por la falta de continuidad y seguimiento en los contenidos escolares, ocasionando atrasos en el aprendizaje del grupo. La afirmación de la maestra Karla lo demuestra.

Maestra Karla:

“Yo siento que sí, por ejemplo hay muchos niños que faltan mucho, yo le comentaba a una mamá ¿Por qué la niña falta mucho?, es que no tengo con quien dejarla cuando voy a trabajar, no hay quien la venga a buscar, entonces a la semana viene dos veces... entonces ¿qué aprendizaje? quiere decir que si aquí no la traen en su casa ¿qué hará? tampoco nada, que no hay esa estimulación, esa continuación, de que me siento contigo, vamos a comunicar, vamos a conversar”.

La inasistencia escolar solo es el trasfondo de otras situaciones en la familia, en la frase anterior es claro que el ámbito laboral y consecuente situación socioeconómica de los

padres, están afectando la constancia de los niños y la adquisición de los aprendizajes. Las extensas jornadas laborales de los padres de igual forma, no permiten el apoyo escolar complementario de la familia.

Con respecto a las familias de los niños que presentan alguna necesidad educativa especial con y sin discapacidad, la mayoría de las docentes expresan opiniones favorables donde destacan su buen nivel, compromiso, interés y participación en las acciones de la escuela. El servicio de CAPEP es el encargado principal de estos casos y su labor consiste en implementar espacios de capacitación con las madres de familia donde se les orienta en el trato con ellos, se les proporcionan ejercicios, sobre todo en lo referente a dificultades de lenguaje. Se observó un vínculo de confianza de la docente con el personal del CAPEP, se hizo mención de que ingresan niños que se les ha rechazado en otras escuelas y han visto respuesta en el centro para que sean aceptados y atendidos. Cabe mencionar que se han gestionado, a través de la escuela, en caso de ser requeridos otros servicios de apoyo como el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT).

La percepción de la docente del entorno familiar de los niños que presentan alguna discapacidad física o de lenguaje en general es positiva; en algunos casos ya diagnosticados con TDAH, las familias ya tienen conocimiento, orientaciones y mantienen estrecha comunicación con la maestra. Por otra parte, hay familias que no reconocen situaciones relacionadas con problemas de conducta, a pesar de que se les ha informado de la necesidad de atenderlos para evitar conflictos en el salón de clases.

Es así que el entorno familiar finalmente es un reflejo de un contexto social mucho más amplio, se observó que la docente percibe su incidencia directa en la falta de atención en el cuidado por parte de alguno de los padres, acentuándose en el comportamiento y desempeño del niño; aunque también fueron surgiendo otras problemáticas que se vinculan o derivan de este panorama como el alcoholismo y la violencia intrafamiliar. Para el caso de niños con alguna discapacidad física visible y en algunos casos ya diagnosticados como por ejemplo niños con TDAH, las familias se preocupan y existe una comunicación permanente con la escuela, desde el diagnóstico y la atención, misma que recae principalmente en el CAPEP.

3. Experiencias docentes previas.

Cuando se aborda este aspecto, las maestras mencionan sus años de servicio, su trayectoria profesional en otros centros y las áreas en las que se han preparado. En las entrevistas mencionan dificultades y retos, relacionados con la atención de alumnos con alguna discapacidad severa, más por el contexto en que se dieron y la formación limitada para abordar estas situaciones. Cabe mencionar que la mayoría de las docentes recibieron en su momento el apoyo del servicio de CAPEP; lo que les permitió estar acompañadas en el proceso educativo.

En particular, fueron tres docentes que hablaron de su proceso de aprendizaje como docentes de niños que requirieron una atención específica; se citan las palabras de la maestra Laura.

Maestra Laura:

“El niño sabía leer los labios, entonces eso me ayudaba mucho, ya cuando le dieron el aparatito a mitad del ciclo escolar, obviamente a mí me facilitó un poco más, sin embargo el oído ya le molestaba, él apagaba el aparato y yo tenía que ver cuando estaba apagado o cuando ya lo tenía encendido...sin embargo me informé, pues no soy especialista en eso, tuve que leer, preguntarle a mis amigas especialistas que tengo, entonces me informé en cuanto a eso para poder trabajar y afortunadamente el niño se le apoyaba...”.

Lo relevante de la experiencia es que las docentes, al enfrentarse a estos casos, han visto la necesidad de formarse, de aprender junto con las familias y de tener además el reto de atender a los demás miembros del grupo. La atención a niños con dificultades de aprendizaje no es un tema que mencionan, aunque sí los problemas de conducta; lo que sugiere entre otras cosas, modelos y enfoques en los que la docente se ha preparado, donde el alumno es una persona que recibe, al que se le tiene que formar y debe presentar conductas adaptativas en la escuela.

4. Acompañamiento y trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo requiere de un intercambio constante de experiencias, una buena comunicación y apoyo para resolver o abordar de la mejor manera situaciones

particulares en el aula y en la escuela. La colaboración entre las docentes, proporciona conductas y actitudes de confianza y seguridad para atender a los niños que presentan diversas situaciones. En este centro se observa que existen procesos de acompañamiento por parte de la dirección, el servicio de CAPEP y entre las mismas docentes. La maestra Rosy lo externa de la siguiente manera:

Maestra Rosy:

“Pues si hay algo que no sé o desconozca pues acá está la psicóloga, o la directora, sabe que acá pasa esto, cómo lo puedo manejar, cómo lo puedo llevar, o si yo puedo tener la solución busco mis estrategias y soluciono, pero si es cuestión de algún tema, comportamiento que yo no sepa, pregunto a alguna compañera con más experiencia o que sabe del tema”.

La afirmación anterior denota que la maestra tiene la confianza y distintos medios para acercarse y resolver situaciones que se le presentan. En este sentido, se pudo apreciar que entre las situaciones observadas que pueden motivar algún tipo de apoyo están: los niños de primer grado o de nuevo ingreso a la escuela; alumnos con problemas de conducta, ya sea porque no se ajustan a las reglas del salón o por tener una personalidad retraída y poco participativa; los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Maestra Julia:

“Una cosa que hemos fomentado aquí es que cuando llegue un niño con discapacidad no es problema solo de la educadora (la maestra de grupo), es de todas, entonces, cuando entra le pedimos aparte a la especialista que nos explique a todas las docentes en qué consiste su discapacidad, porque entonces a la hora del recreo o de otra actividad todas estamos pendientes de todos, o sea aquí el niño que entra es de todas, no es solo de la maestra”.

En plática con las maestras, éstas coinciden en que los niños son de todas y no son exclusivos de alguna; haciendo referencia a los niños con discapacidad cuando conviven con otros niños fuera del salón de clases. La idea de que todos los alumnos son responsabilidad de todas, se puede notar en el momento del recreo, donde las maestras tienen asignados espacios de juegos y donde se requiere de un cuidado permanente por los accidentes o conflictos que puedan surgir. Un dato importante que se observó es que las

docentes identifican los nombres de los niños y en las entrevistas se constató que conocen incluso aspectos personales, esto se debe a que muchos de los niños han sido sus alumnos en ciclos pasados, debido a la misma permanencia en el centro de varias maestras.

Por otra parte, el servicio del CAPEP constituye un respaldo importante para la docente, es fundamental como apoyo para el diagnóstico e intervención, en particular de aquellos casos que ameritan un nivel de especialización. El servicio incluye que las maestras de grupo ya hayan identificado previamente actitudes y conductas o la presencia de una discapacidad, entonces interviene un proceso de observación y orientaciones a la práctica de la docente, junto con la comunicación y apoyo de la familia para tareas complementarias. Cabe mencionar que en palabras de las docentes, la demanda de este servicio es rebasada por la cantidad de casos que se presentan.

En lo que refiere al acompañamiento cercano a la labor de la maestra en el centro por parte de la directora, éste implica un diálogo constante en las reuniones, además de momentos de observación directa de la clase. Se habló de que las actitudes de las docentes al ser observadas fueron de ansiedad y nerviosismo, pero esto fue cambiando conforme pasó el tiempo. Se logró que se considerara como parte de la mejora de la práctica el cambio de actitudes.

El tema del acompañamiento y trabajo colaborativo son aspectos relevantes que influyen y transforman las percepciones de la docente con respecto a la atención de las necesidades educativas del alumno, sobre todo en los niños que presentan alguna discapacidad. En un primer momento, a pesar de que causa angustia y preocupación, el apoyo recibido ayuda a modificar la forma en cómo perciben y se relacionan. Este hecho se observó en las concepciones iniciales del niño con discapacidad y en el tema de la construcción de género.

Las influencias en la práctica docente que se identificaron como las expectativas hacia el niño, el impacto de la familia en el desenvolvimiento de la vida escolar, las experiencias como resultado de su formación inicial y permanente, así como la importancia de un trabajo donde se la maestra se sienta acompañada al interior de la escuela; permiten finalmente sentar condiciones en la forma de intervenir en las diversas necesidades educativas que el niño esté presentando y que definen muchas de las acciones que se

implementan para la adquisición de aprendizajes. Es así que desde la observación inicial, las maneras de abordar alguna situación, las herramientas que utiliza y finalmente, cómo se enfrenta y asume la tarea cotidiana con la diversidad de niños en un espacio; son elementos de análisis que develarán las acciones pedagógicas que la docente utiliza y que contribuirán a una reflexión sobre la práctica en la construcción de una educación inclusiva.

Atención a las necesidades educativas

La experiencia y otros aspectos anteriormente mencionados, le son a la maestra indicadores sobre la situación que está atravesando el niño; hay varias situaciones que dependiendo del caso, le generan una mayor o menor preocupación y es cuando se ve la necesidad de solicitar o no apoyo. Las situaciones evidentes de algún niño con discapacidad generan angustia, sobre todo en las docentes que no han tenido previamente alumnos con estas características. A continuación se describirán las acciones que la docente desarrolla en la atención del alumnado y los procesos de inclusión que realiza; para fines de análisis se plantean los siguientes momentos: identificación y diagnóstico de necesidades; planeación; herramientas para la atención; canalización y seguimiento. Así mismo, se consideró significativo exponer aquellas actitudes que manifiestan las propias docentes con respecto a su intervención en un grupo heterogéneo y con los casos particulares de alumnos con NEE.

1. Identificación y diagnóstico de necesidades educativas.

El marco conceptual que las maestras tienen sobre qué es una necesidad educativa, se relaciona cuando el niño requiere o no determinado tipo de atención; es por eso que fue necesario preguntar sobre qué pasaba al interior del aula, cómo se daba ese primer momento en que ellas identificaban esas necesidades, qué rasgos o características presentaban, cómo las abordaban; estos cuestionamientos permitieron el reconocimiento de las percepciones iniciales de la docente y su intervención. Como resultado de lo anterior, la mayoría de las maestras hacía referencia a necesidades educativas, como una característica que indicaba el acercarse a la media o la norma considerando como parámetro al grupo. De acuerdo al diagnóstico realizado a inicios del ciclo escolar, sobresalían las necesidades educativas especiales como problemas de lenguaje y conducta, que fue de lo más mencionado, y casos de discapacidades motoras y neurológicas; aunque algunas descripciones hacían referencia a otros aspectos como por ejemplo las condiciones

ambientales que ocasionan que se presenten necesidades educativas en el alumno, como la falta de estimulación en la familia, tal como se expresa a continuación.

Maestra Karla:

“Antes pensaba que era un niño con síndrome de Down, con parálisis cerebral, ahora puedo entender que un niño con Necesidad Educativa Especial está por debajo de la media, puede ser que nada más sea falta de estimulación”.

Tres docentes fueron las que ampliaron más la concepción de necesidades educativas, señalando que todos los niños presentan necesidades educativas y que pueden deberse a otros factores como la atención o falta de éste en casa, si viven o no violencia, incluso si la instrucción de la docente es adecuada o no.

Maestra Laura:

“Necesidad educativa es cuando el niño requiere de un extra, no necesariamente tiene que tener algún trastorno, no necesariamente tiene que ser un niño con síndrome, un niño con retraso; sino para mí una necesidad es realmente ese extra que necesita el niño tal vez por alguna situación familiar que está viviendo, a lo mejor no tiene concentración acá en la escuela, entonces es ese extra que necesita el niño a comparación del grupo”.

Lo expresado indica una forma de concebir la necesidad educativa, incluyendo los casos de discapacidad física o intelectual; nuevamente la pauta que la define está en relación al grupo, aunque sí se observan otros aspectos que pueden estar interviniendo como la dinámica familiar. Lo relevante es este punto es que la docente tiene claro otros ámbitos como es la familia y sus interacciones, no se limita a un aspecto fisiológico o como parte del desarrollo del alumno.

Por otro lado, las docentes expresaron diferentes recursos que utilizan para identificar las necesidades educativas del grupo y del niño como es la observación, el diagnóstico, el apoyo de CAPEP y de los otros docentes; reuniones con los padres de familia, entre otras acciones.

En las entrevistas surgió que durante el primer mes del ciclo escolar, las maestras realizan un diagnóstico para identificar la situación del niño en cuanto a sus aprendizajes y las áreas que son necesarias fortalecer. En el ciclo escolar en que se realizó la investigación, se implementó en todos los planteles de preescolar la aplicación de un nuevo instrumento de diagnóstico; éste tiene la característica de valorar los aprendizajes esperados mediante una lista de cotejo, arrojando información que permite a un mismo tiempo, la identificación de los niños sobresalientes y los que requieren de mayor apoyo. El diagnóstico contiene elementos que dirigen la mirada hacia alumnos que requieran un tipo de atención particular, es marcada una polarización hacia los niños que académicamente “no representan un problema” y por otro, los que necesitan apoyo. Esto es importante porque no se alcanza dimensionar a todos los alumnos en su conjunto, por ejemplo lo que sucede con los “niños promedio”. En las expresiones de las docentes, el diagnóstico debe reunir otros aspectos que visibilice todo el contexto del niño y las diferentes interacciones que entran en contacto, no solo en relación a los aprendizajes que refleje un instrumento. La maestra Julia es enfática en señalar lo siguiente.

Maestra Julia:

“Es que el diagnóstico realmente solo se está refiriendo a cuestión de aprendizajes, nada más, dejan de mirar el contexto, las actitudes, lo emocional (...); sin embargo, en los expedientes se tiene que estar registrando cuando llegan, cómo están en el aspecto del contexto, hacer una entrevista a los papás”.

Lo anterior denota la importancia de apoyarse en otros elementos que puedan aportar información más completa del niño y no emplear un solo instrumento de evaluación. Durante las observaciones y entrevistas se mencionó que las maestras utilizan la actividad de acompañamiento de los otros docentes, incluyendo los encargados de la clase de música y educación física, esto para identificar o constatar características y comportamientos que muestran los alumnos. De igual forma, la directora de manera regular realiza observaciones en el salón de clases para apoyar en la mejora de la práctica. Finalmente, el servicio de CAPEP se solicita en el momento en que la maestra cree que ya es necesaria una intervención que le verifique sus dudas sobre casos que posiblemente

ameritan de una orientación y atención más profesional. En general, el proceso de identificación de necesidades educativas como ya se ha descrito, lo expresa la maestra Ana.

Maestra Ana:

“Los tienes diario, entonces vas viendo sus conductas o reacciones ante diferentes situaciones o sea que de repente, además que ya trabajaste reglas y todo eso, se resisten a respetarlas, no quieren, se pelean continuamente, los sientas solos,- Pero ¿Por qué lo haces? Si ya te dijimos que no agreda- , y siguen y siguen teniendo esa conducta, se habla con las papás obviamente, se habla con las especialistas de CAPEP para que lo observen también, y no solo lo observo yo, porque como tienen otros maestros como educación física, la maestra de música, cuando el niño presenta las características no solo conmigo sino también con esos maestros, eso quiere decir que el niño es el que presenta realmente el problema...”

La frase anterior revela las acciones previas que la maestra desarrolla para el momento de diagnóstico e identificación de necesidades. La mayoría de las maestras habló del comportamiento y sus relaciones en el aula, como los primeros indicadores para identificar necesidades educativas, persiste el establecimiento de reglas y su respuesta como un medio para medir la conducta del niño. En el caso particular de la docente de primer grado, aunque aplica acciones grupales que la ayudan a identificar básicamente intereses del grupo útiles para su práctica, considera que un diagnóstico que determine alguna problemática en el niño, puede resultar complejo por las edades y características que presentan en estas edades. La interacción y el trabajo colaborativo con la familia, el intercambio con las demás docentes y apoyo especializado del servicio de CAPEP, son acciones que las maestras desarrollan y que conciben para integrar un diagnóstico completo.

A continuación se detallará el proceso de planeación como otra acción que la docente realiza en su práctica cotidiana y que se deriva de este proceso de identificación de necesidades.

2. Planeación.

Las docentes del centro preescolar describieron la planeación como resultado del proceso del diagnóstico, cuando se les preguntó específicamente sobre las acciones que se diseñan, se refirieron a aspectos de organización grupal, como el trabajo en equipos, plenaria, atención individual, dependiendo del nivel de avance demostrado. Así mismo, se aprecia una secuencia didáctica definida durante la jornada escolar: inicio, desarrollo, cierre. Aunque no se observa alguna adecuación curricular o estrategia plasmada en la planeación en función de algún alumno por ejemplo.

Maestra Mercedes:

“Sinceramente en mi planeación no las escribo detalladamente, las escribo de manera general y ya cuando ya llego la hora de aplicarlas es cuando hago las adecuaciones que considero de acuerdo a los niños (...) la planeación es personal prácticamente es un documento para ti”.

La opinión anterior deja entrever que la planeación no responde a un proceso sistemático, sino que la maestra ya cuenta con la habilidad suficiente para realizar una secuencia didáctica y los ajustes pertinentes para desarrollar en el momento. También es importante destacar que en los casos de los niños con NEE, las docentes mencionaron que por parte del servicio de CAPEP se reciben orientaciones y ejercicios para el trabajo en específico con el alumno. Sin embargo, no se observó ni fue mencionado el diseño y adecuaciones curriculares específicos con la finalidad de modificar o dar respuesta a alguna situación problemática. El proceso de planeación implica un momento donde la docente toma conciencia de su práctica y de las necesidades de su grupo; lo cual será la base para disponer de las herramientas a desarrollar. A continuación se describirán aquellas herramientas a las que recurren las maestras de forma cotidiana.

3. Herramientas.

Las herramientas se refieren a todas las estrategias y recursos empleados ante situaciones que a la docente le están representando dificultades para el logro de los aprendizajes con el grupo o con algún alumno en particular. En este centro, estas herramientas las desarrollan la docente y el servicio de CAPEP. La docente emplea como herramienta principal un proceso de diagnóstico inicial los primeros dos meses, ésta

observa al alumno y realiza la entrevista a los padres, una vez efectuado este proceso, en caso de considerar necesario se solicita el apoyo del CAPEP. Este servicio, mediante la especialista y terapeuta tienen sesiones específicas con los niños, se realizan reuniones con los padres de familia donde se les orienta sobre acciones que deben desarrollar en casa; así también se les brinda recomendaciones a las maestras relacionadas con el trato al alumno y ejercicios, dependiendo de la situación como por ejemplo de estimulación psicomotriz y de lenguaje. Las situaciones que han requerido mayor apoyo, según lo manifestado por las maestras, fueron los problemas de lenguaje, conducta y los casos de alumnos con discapacidad neuromotora.

Las herramientas que se emplean se focalizan en los alumnos que no ponen atención, no realizan la tarea, el que molesta a sus compañeros o el caso del niño aislado, que le cuesta trabajo relacionarse con sus compañeros. Las docentes que han permanecido durante varios ciclos escolares, manifestaron que en este curso se les asignó un nuevo grupo de alumnos y aunque ya los conocían de años anteriores, era la primera vez que los atendían de manera directa. Este hecho es significativo puesto que las maestras argumentaron algunas complicaciones con el grupo recientemente asignado, relacionados básicamente con los estilos y formas de trabajo de las otras maestras al que los niños ya estaban acostumbrados y que estaban representando situaciones de adaptación que afectaban la dinámica en el aula; en concreto, los niveles de aprendizaje muy variados entre los mismos alumnos, la apropiación de reglas y en general la forma de llevar la rutina e instrucciones en clase; fueron aspectos que las maestras requirieron trabajar consistentemente para la integración y adaptación de los grupos, tal como afirma la maestra Mercedes.

Maestra Mercedes:

“Pues el primer reto que detecté es que los niños están en niveles muy distintos de aprendizaje, hay niños que están muy avanzados, sobresalientes, enseguida te contestan, sus niveles de aprendizaje están muy bien, son altos; pero por el contrario están muy muy muy bajitos en los que se refiere al aprendizaje, entonces he tenido que buscar estrategias donde los que están avanzados no se estanquen pero tampoco ponerles actividades muy avanzadas para que los niños que están muy bajitos no se frustren porque no las pueden hacer”.

Lo anterior refiere a esta búsqueda por nivelar al grupo, el caso de la maestra Mercedes es particular porque es de primer grado, en sus comentarios menciona que estas diferencias en los niños se deben a las experiencias que trae el niño, ya que algunos casos provienen de guarderías donde han recibido estimulación temprana o cuentan con hermanos que los apoyan en su desarrollo a través del juego, la comunicación y socialización. Por el contrario, son evidentes otros niños que han vivido o tienen poca estimulación en sus hogares; pues están a cargo de personas ajenas a la familia lo que propicia muchas veces que este entorno no proporcione la suficiente atención.

Por otro lado, las necesidades educativas que las maestras mencionaban, en su mayoría consisten en problemas de conducta y dificultades en el lenguaje. En el primer caso, fue común encontrarse en el aula alumnos con estas características que no responden al sentido de orden y organización esperados, incluso algunos ya tenían el diagnóstico de niños con TDAH; a otros, aun sin un diagnóstico completo, se les consideraba que presentaban ya este perfil como resultado de otras causales como el entorno familiar. Un caso particular fue el de un alumno con dificultades de lenguaje quien presentaba conductas agresivas con los demás compañeros, la docente argumentaba que sus reacciones obedecían quizá a la misma frustración e impotencia por comunicarse con sus demás compañeros. Los recursos que utilizaban las maestras para moderar estos comportamientos eran: el “tiempo fuera”, la separación del grupo por 5 ó 10 minutos, la silla de la carita triste donde al niño se le sienta un momento para que reflexione, los premios que consistían en dulces o aplausos, asignar tareas para mantenerlos ocupados como por ejemplo darle el jabón para el

lavado de manos, distribuir los materiales al grupo; variar las estrategias reorganizando constantemente los equipos, cantos para marcar los momentos de la secuencia del día de trabajo, enfocar la atención en la actividad o para motivar la participación. El trabajo con el nombre propio es un recurso empleado que además del aspecto de acercamiento a la lecto-escritura, favorece la pertenencia y respeto hacia las cosas y espacios personales de los otros.

Así mismo, con los padres de familia, la información breve al final de la sesión, así como las reuniones o entrevistas son estrategias que se utilizan para informar del comportamiento y avances de los alumnos. En ocasiones los padres no asisten a las reuniones, lo que según la docente repercute en la falta de un seguimiento más puntual en la adopción de medidas en casa para apoyar al niño, demostrándose en la falta de autorregulación del comportamiento.

En los dos casos de los alumnos que presentan discapacidad motriz, se observó que las maestras al tener las orientaciones del servicio del CAPEP y con el apoyo regular de una persona que funge como “sombra”, se coincidió en que ya no representaba una preocupación como al inicio del ciclo escolar, esto debido a que no presentaban dificultades para el desarrollo de la clase. En el caso del niño que padece diparesia cerebral con un problema motriz, la maestra Ana subraya lo siguiente:

Maestra Ana:

“Reconoce su trabajo, se emociona, es un niño que puede ir evolucionando yo siento con la terapia del CRIT, y en que se integra acá con los niños, y si, si puede mejorar, es un niño de verdad que entre el hiperactivo que no sabía que venía, y él que sí sabía que venía, el que más se adaptó fue él, porque es un niño tranquilo, se sienta y ahí se queda, entonces a él es involucrarlo, "hazlo conmigo..." y ya lo hace, hace la rutina, antes de mí no, sigue estando pero ya lo puedo dejar con alguna otra maestra, en el recreo me desaparezco, para que se vaya relacionando por otras partes y se queda, entonces igual la psicóloga me dijo qué debía hacer con él, obviamente las actividades no cambiarlas, adaptarlas a él, si por ejemplo yo voy a trabajar, ahora que estamos viendo cosas plásticas, gráfico plásticas, obviamente a él

no le puedo dar una hoja de papel, le tengo que dar media cartulina... y yo me tengo que sentar con él a hacerlo”

La maestra Ana enfatiza el hecho de sentirse más confiada y segura en su labor con el niño que presenta discapacidad a diferencia del alumno con problemas en su comportamiento. Esto significa que el aspecto de conducta es un factor al que la docente le otorga importancia, sobre todo si se considera como un buen ambiente de aprendizaje, el que exista control y orden en el aula. Por otro lado, se mencionan algunas adecuaciones en las estrategias directas con el niño como el apoyo individual y brindarle los recursos materiales acordes para que puedan sentirse de igual manera parte del grupo.

Los dos casos de discapacidad motora son significativos, porque es donde se hace evidente un trabajo focalizado con el resto de los alumnos en relación a procesos de inclusión, valores de respeto, trabajo colaborativo y de solidaridad. Las maestras que tienen a estos dos niños se han dado a la tarea de hacer un trabajo previo con los demás alumnos e incluso con los padres de familia, puesto que como las propias maestras mencionan, los padres influyen de manera directa en la aceptación o rechazo al niño que presenta esta condición; un ejemplo de esto es la actividad que realizó la maestra Karla.

Maestra Karla:

“Al principio fue muy difícil para ellos, porque no todos habían tenido la oportunidad de haber estado con él, el incluirlo dentro de la clase, trabajar con él fue un poco difícil; pero en este momento... vimos un video que se llama "las cuerdas"... y les mandé a las mamás que lo vieran de tarea en su casa con sus hijos, porque también las mamás influyen mucho (...) y cuando las mamás lo ven en su casa junto con sus hijos, como que hay ese estímulo, como que me cae el veinte, como que hace conciencia y viene un cambio total, D es incluido en la rutina, tengo dos, tres niños que les gusta jugar con él, platican, le cuentan el cuento, en su oído, porque pensamos que no oye, pero oye perfectamente, le cuentan el cuento, lo incluyen en su equipo, claro con ayuda de la sombra, pero sí ya está incluido D dentro del grupo...”

Lo anterior refleja la necesidad de sentar las bases para un trabajo grupal hacia la aceptación y el cuidado de un niño que presenta una situación particular, se tuvo la visión de incluir a las madres como parte de una necesidad sentida, y que a través de un recurso audiovisual, hubieran resultados que promovieran la inclusión en el aula, fungiendo los demás niños como apoyo para incidir en el proceso educativo de todos.

Por otro lado, en el nivel preescolar las estrategias de psicomotricidad fina y gruesa constituyen para las maestras un área importante de trabajo con el alumno que les permite el acceso hacia un desarrollo óptimo corporal-cognitivo. Al respecto, Woolfolk (2010) señala que “los niños en edad preescolar son muy activos, y las habilidades motrices gruesas y finas, mejoran de manera importante en estos primeros años; los músculos se vuelven más fuertes, y el cerebro se desarrolla para integrar mejor la información acerca de los movimientos de manera que son capaces de correr, saltar, trepar y brincar” (p.77).

Lo señalado representa para la docente un área necesaria que hoy en día se está perdiendo a diferencia de años anteriores, una maestra mencionó que actualmente no es común el uso de materiales para ejercitar la psicomotricidad fina, puesto que se consideran prácticas mecánicas, lo cual según manifestó la docente, son importantes para que el niño inicie con la expresión escrita entre otras actividades. Estos cambios a la docente le causan conflictos en su práctica, pues considera que esta falta de estimulación repercute en el niño y no se sientan bases sólidas para el manejo y control de competencias que le permitan interacciones con el medio físico.

Con respecto al lenguaje, los aspectos trabajados por la docente se relacionaban con la conciencia de adoptar actitudes que no implicaran que se vea como un rechazo en el niño; repetir indicaciones junto con los niños de manera correcta, corrigiéndolos de forma asertiva, cuidando que no sintieran algún tipo de rechazo; estar pendiente que los demás niños no imitaran el habla. El servicio de CAPEP también tenía dispuestas sesiones con el grupo de niños con trastornos de lenguaje.

Lo anterior refleja las acciones básicas que se realizan en el centro, el apoyo del CAPEP facilita y genera confianza en las docentes para implementar estrategias que ayuden al niño a mejorar su lenguaje, así mismo, los padres participan acudiendo a las reuniones y talleres para que se les proporcione ejercicios en casa y se vean avances en sus hijos. Por

otro lado, se externó que el CAPEP no alcanza cubrir con el número de casos que requieren de este servicio; a veces no da el tiempo para atender todos los casos de manera óptima, incluso las visitas en las aulas son limitadas debido a que se presentan otras acciones que demandan prioridad.

Con respecto a lo señalado, las maestras dejan entrever el respaldo y seguridad que les proporciona CAPEP hacia la atención de casos complejos en el aula. La mayoría coincidió que en su formación inicial los programas de estudio con respecto al tema de necesidades educativas especiales en las deficiencias y limitaciones fueron limitados, incluso algunas agregaron que no recordaban alguna asignatura que les permitiera tener herramientas para atender casos particulares como el de lenguaje o audición, dificultades en la conducta o discapacidad motora; lo que también influía en las percepciones de la docente de los alumnos con NEE con o sin discapacidad, manifestándose en una preocupación y angustia sobre qué hacer para atenderlos de forma adecuada.

La perspectiva de género es un tema que se ha trabajado en el centro, esto a su vez se refleja en el aula ya que es común notar actividades organizadas de manera mixta, se observó muy pocos términos identificados tradicionalmente con un género determinado o algún trato diferenciado. Un caso particular fue el de un alumno que presenta comportamiento de género variable, es decir hay una conducta no identificada con su género masculino, se siente una niña y en palabras de una maestra “esto le ocasiona conflictos de identidad consigo mismo”, y que influyen en su interacción con los demás. Por otro lado, este caso requirió de un trabajo puntual con las docentes, sobre todo al inicio del ciclo escolar, puesto que eran notorias las dudas e inquietudes sobre la forma de abordarlo para que prevaleciera un clima de respeto hacia la persona y entre los mismos alumnos. Por otro lado, las concepciones y conocimientos previos de la docente encargada, fue un tema que requirió un proceso de formación y diálogo continuo, para evitar algún tipo de prejuicio y rechazo; garantizando el trato de respeto al alumno. Finalmente, se pudo apreciar que la docente muestra claridad cuando refiere que este caso no presenta alguna necesidad educativa de aprendizaje, pues el alumno participa, comprende, socializa y realiza sus tareas; expresó el cuidado del trato respetuoso que debe prevalecer con todos los

niños y aunque se han detectado burlas, es más probable que sean por influencia de los padres, según la responsable de la escuela.

Lo valioso de este tema es cuestionarse sobre las docentes y su preparación para estos casos, donde las situaciones tendrían que ver con la necesidad de aceptación de los demás, la función de los padres, la conformación de una identidad donde el niño se sienta pleno y feliz; el cambio de paradigma de la docente en cuanto al rol que le corresponde desarrollar junto con la familia sobre las interacciones del niño en un futuro en la búsqueda de su bienestar.

Otras circunstancias que mencionan las maestras para la atención grupal están en lo siguiente.

Maestra Karla:

“Prácticamente en el mes de noviembre se empieza a trabajar lectura y escritura, se le está dando prioridad a eso, porque eso es lo que ellos presentan (como dificultad), tal vez en expresión artística no, porque el niño se desenvuelve de otra manera, entonces no le damos mucha prioridad a eso, donde observamos que los niños se encuentran bajo desempeño, se les está dando ahora sí más auge”

De acuerdo a lo señalado, sigue sobresaliendo la importancia en aspectos relacionados con el lenguaje y comunicación, así como pensamiento matemático; una docente por ejemplo subraya que a sus alumnos se les complica la descripción y narración de un hecho o un cuento. Lo anterior se distingue en los esfuerzos, sobre todo en tercero de preescolar, por alcanzar competencias dirigidas al nivel de primaria, donde se requieren de acuerdo al programa de preescolar 2011, abarcar ciertos estándares curriculares. Estas limitaciones preocupan a las docentes, esto puede deberse al enfoque evaluativo en que estás inmersas, como es el instrumento diagnóstico donde hay un claro énfasis en estas áreas. Asimismo, se puede notar que el campo como expresión y apreciación artística, salvo por el espacio de música, no es una prioridad promoverlo a diferencia de años pasados.

Es relevante conocer si la docente está preparada para mirar más allá de un programa para atender las necesidades educativas como resultado de las diferencias y de

considerar la diversidad que se presenta en el grupo; cómo se da el paso siguiente para que el niño adquiera las competencias necesarias y se desarrolle de la mejor manera posible.

4. Canalización.

El proceso de canalización implica que una vez detectadas situaciones que representen una atención más focalizada y aplicadas las estrategias pertinentes, el niño requiera otro tipo de apoyo que le permita desenvolverse mejor en los diferentes ámbitos donde se desarrolle. En el centro se observó que los pasos previos como la detección e intervención en casos de NEE específicamente, no se ejecutan puesto que el alumno ya cuenta con una atención especializada fuera de la escuela como el CREE, el CRIT; además de un seguimiento al interior de la escuela por parte del CAPEP. Con respecto a este último, se tiene la oportunidad que durante el proceso de identificación, la maestra solicite apoyo para un diagnóstico completo del niño, posteriormente se habla con los padres de familia y dependiendo el caso se coordina la gestión con las madres de familia para que de manera externa se le proporcione una atención adecuada al niño. Al respecto, la maestra Rubí menciona:

Maestra Rubí:

“Es el caso de los niños que tengo, son niños atendidos, de hecho uno estaba canalizado cuando me lo dieron, estaba con la maestra M me lo pasaron, ya tenía esa atención, yo lo que hice fui entrevistar a la mamá, me explicaron, también hablé con la maestra de CAPEP que tenía conocimiento de él, trabajando con ella, la abuela, la familia y la maestra de CAPEP, yo también he buscado actividades para darles en casa, buscamos estrategias para apoyar lo más que se pueda”.

Todas las maestras coincidieron en este proceso en cuanto a las actividades que realizan en el momento de identificar alguna situación; se percibe iniciativa en averiguar y consultar sobre qué hacer en los casos señalados y apoyarse mutuamente entre las mismas docentes, pues facilita procesos de retroalimentación y fortalecimiento en el grupo escolar. Fuera del contexto escolar, el vínculo con la familia es para tener información sobre la situación del niño.

Por otro lado, una ventaja para el alumno y la familia es que el centro al estar ubicado en un contexto urbano, facilita el acceso a servicios especializados.

5. Seguimiento.

Las acciones de seguimiento son las que se desarrollan con fines de valoración una vez que el niño esté recibiendo una atención particular, previo proceso de detección, ya sea por la misma docente, CAPEP o de otro apoyo externo. En el centro no se observa un registro o una continuidad del proceso que se esté desarrollando; es decir, la maestra está en un primer momento con el registro, el diagnóstico y las orientaciones; pero luego no se observa una vinculación cercana con las acciones que se están implementando, así como los resultados que se esperan. Los padres de familia son principalmente los encargados de estas acciones de seguimiento, pues son los que asisten con los niños a los servicios dentro y fuera del centro escolar. Dentro de la escuela se observó por ejemplo que los niños con problemas de lenguaje están solamente con personal del servicio CAPEP, sin la presencia de la docente, así como en las reuniones de padres de familia para orientaciones específicas con dicho servicio; esto se debe a que la docente está a cargo de los demás alumnos, y se le dificulta participar. Lo anterior se refleja en lo expresado por la maestra Rubí cuando plantea el proceso previo que fue la canalización y posteriormente el resultado que se deriva.

Maestra Rubí:

“Yo hace 20 años estoy aquí (en la escuela) siempre he tenido el apoyo, cuando no tienes el apoyo tú tienes que buscar tus estrategias lo canalizas tú, lo mandas a alguna por ejemplo muchos lo mandan al CREE, porque allá los atienden dependiendo de lo que tenga, por ejemplo al psiquiátrico, hay buenos psicólogos, hay buena atención, entonces eso es lo que queda cuando no queda el apoyo de la escuela pues es prácticamente canalizarlo uno y darles actividades para apoyo en casa, es lo único que se puede hacer, porque igual no sé, puedes estar un ratito atendiendo a esos niños, pero no puede todo el tiempo, porque son varios, entonces buscar estrategias para la casa y canalizarlos”.

Las palabras de la docente se vinculan directamente con su función de gestión para canalizar al niño, así mismo, manifiesta la facilidad de acceder al apoyo externo, sobre todo a los casos referidos a necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Fuera del entorno escolar, se aprecia una participación limitada por parte de la maestra, pues es el padre de familia con el servicio externo especializado quienes se involucran en la intervención directamente.

De acuerdo al nivel de involucramiento y compromiso, se observaron actitudes y sentimientos por parte de la docente desde el momento en que identificaron características de su grupo o algún alumno. Estas emociones juegan un papel relevante que debe analizarse, pues orientan el proceso de inclusión que se vive en el aula y en el tipo de atención que se proporciona.

6. Retos y sentimientos generados en la atención a las necesidades educativas.

Las docentes respondieron de múltiples maneras cuando se les cuestionó sobre su sentir cuando se enteraron que en su grupo tendrían a niños con alguna NEE; cabe mencionar que al principio se les preguntaba sobre qué pensaban de tener a niños con necesidades educativas, pero luego se fue acotando a las NEE; esto se debió a que en las entrevistas respondían describiendo su experiencia de algún caso de alumnos con alguna discapacidad intelectual o física; solamente una docente preguntó si era en relación a casos de necesidades educativas especiales con discapacidad o a dificultades en el grupo en general. En cuanto a la atención de los casos se mencionó: discapacidad auditiva, intelectual, síndrome de Down, parálisis cerebral. La mayoría dijo sentir angustia, desesperación, pánico; atender estas situaciones implicó un esfuerzo extra de investigar en diversas fuentes, estar muy vinculadas con las madres de familia y realizar una labor de gestión en los servicios de CAPEP, pues no se contaba con éste u otro servicio especializado en el municipio cercano. La maestra Karla habla de su experiencia.

Maestra Karla:

“Yo recuerdo, es en una zona rural, había un niño pues tiene un expediente de que en su familia tenían un pequeño retraso, entonces este niño desde que entró como a los 3 años al jardín, hacía cosas, porque no puede ser que un niño se quite la ropa para ir al baño, corra desnudo por toda la escuela, significó un reto para mí porque el lograr que el niño, para empezar no hablaba, se hacía popó, se hacía pipí, la mamá muy joven, el papá ni se metía, los abuelos tenían un hijo con discapacidad ya grande, entonces no había ese apoyo por parte de la familia fue difícil (...), el niño sale adelante, tuvo 3 años al final del curso vemos cómo el niño logra expresarse, en su lenguaje, tenemos que ser realistas también, su lenguaje, el control de esfínteres, ya había empezado a tener el control, tenía ya 6 años...”

La maestra Karla cuando habló de su experiencia en un caso de discapacidad intelectual, se le apreció una actitud relacionada a un fuerte compromiso con las familias, a pesar de no contar con el servicio de CAPEP, se dio a la tarea de atenderlo y no delegarlo exclusivamente a los padres. La tarea inició desde el hecho de asumirlo, informarse, establecer vínculos con el entorno y realizar una labor de gestión para apoyar al niño. El relato de este tipo de experiencias demuestra lo significativo que fue para la docente en su trayectoria profesional, sobre todo por el esfuerzo personal que implicó atender al niño sin algún tipo de ayuda especializada.

Experiencias como la mencionada impactan en la formación de la docente y en su sentir como un agente de cambio en la comunidad. A pesar de que las docentes manifiestan limitaciones en su formación inicial respecto la atención de niños con NEE, el hecho de haber vivido situaciones como éstas, les da más seguridad y confianza, a diferencia de las docentes que nunca han tenido este tipo de experiencias, tal como se expresa a continuación.

Maestra Liliana:

“A veces digo, no es maldad pero digo: gracias a Dios que no me ha tocado una necesidad más demandante como sería un autismo, una discapacidad visual, porque no sabría cómo atenderlo... Tenemos tooda la disposición de sacarlos adelante, pero no tenemos las herramientas”.

Lo enunciado reitera preocupación e inseguridad debido a las limitaciones en cuanto a los conocimientos necesarios que proporcionen elementos para atender casos muy particulares; al respecto, una maestra mencionó que no se trataba solo de fortalecer la parte afectiva del niño, sino que también debía existir un compromiso porque el alumno avance en su aprendizaje. Esto es importante porque se habla de una interacción con el niño desde el punto de vista incluyente; es decir, no como un sujeto al que se le pueda tener compasión, o como una maestra manifestó, sobreprotección, sino que haya una real preocupación porque el educando pueda superar las expectativas.

Ahora bien, el hecho de contar en el centro preescolar con un servicio especializado como el CAPEP, así como la misma dinámica escolar de colaboración que se ha creado entre las colegas, contribuye a mejorar las actitudes y percibir de manera positiva a los alumnos con NEE. El acceso de todos los niños a la escuela como parte de un derecho constitucional, es otro aspecto que permea en la atención de los niños con NEE y que está presente en el discurso de la docente.

Finalmente, cada uno de los comentarios de las docentes deja entrever actitudes de miedo, inseguridad, rechazo, compasión; que de alguna manera influyeron en el manejo de las situaciones y sus objetivos planteados. El haberse enfrentado o no con alguna situación y el acompañamiento recibido sobre todo al inicio del ciclo escolar, influyen sobre cómo tratar al alumno o al grupo; las limitaciones en la formación académica es una necesidad que manifiesta la docente.

Avances en los niños

Las maestras cuando externan los avances de los alumnos, estos se relacionan con los aspectos actitudinales como el logro de la autorregulación de la conducta del niño, el respeto a las reglas, la integración al grupo; hay niños que al principio eran muy callados, no participaban, incluso les costaba demostrar su afecto a través del contacto físico, lo que

representa para la docente un indicador sobre las interacciones del niño con las personas cercanas.

Maestra Ana:

“Lo que he visto por ejemplo es que ellos son más ordenados, porque al principio llegaban y el material lo tiraban y no recogían porque no están acostumbrados, ya respetan más reglas en el salón, te piden las cosas por favor, levantan la mano para hablar, son más compartidos entre ellos mismos, y no se agreden, cuando entraron se agredían más, se mordían por todo, peleaban hasta por una silla todavía lo siguen haciendo pero ya hay una reflexión, oye las sillas es para todos, cómo se va a pedir, por favor”.

La docente enfatiza los avances del niño en los aspectos de disciplina y hace notar los cambios de conductas positivas derivadas de normas y reglas en el salón. Esto habla del trabajo permanente de la docente para sentar las bases de lo que considera un ambiente propicio para desarrollar los aprendizajes; de igual manera, se percibe al niño como una persona que no está acostumbrada al orden y organización de los materiales de su entorno cercano. El énfasis en el respeto a las reglas y la organización que debe prevalecer en el salón de clases se observa durante la secuencia del día de trabajo, incluyendo las demás clases de educación artística y de educación física.

Solo dos maestras mencionaron logros en los contenidos vinculados a los campos formativos, en particular los desarrollados en expresión oral y escrita; aspectos espaciales en la parte de pensamiento lógico matemático; y del área de desarrollo personal y social como las reglas, la empatía y el control de impulsos.

Dos factores se mencionan que influyen en los avances de los alumnos: la asistencia regular y el apoyo de las tareas escolares en casa. Ambos implican la constancia en el logro de los aprendizajes a través de quien directamente tiene la responsabilidad del cuidado de los niños, ya sea la docente o la familia. La diferencia de un alumno que asiste todos los días y que además recibe ayuda en su casa con las tareas que se le asignan, con seguridad mostrará logros significativos.

Resalta el contexto del niño como un elemento relevante en su formación, en el caso de los padres de familia de niños con alguna discapacidad, se observa una mayor

vinculación con la escuela, recibiendo de manera continua el apoyo del CAPEP e incluso de otros servicios complementarios, a diferencia del resto de los alumnos, donde no siempre se cuenta con el apoyo necesario del entorno para la adquisición de los aprendizajes.

Contexto escolar y cultura

El contexto social de la escuela ha generado cambios en la forma como la maestra afronta todos los días su rol y la conformación de su identidad, la docente de la modalidad general tiene la experiencia en zonas rurales, semi-urbanas y urbanas; es por ello que la mayoría de las docentes manifestó su opinión respecto al resquebrajamiento del tejido social que impera en un espacio urbano y no duda en comparar las ventajas de otros entornos como el rural, donde se puede encontrar un trabajo más colaborativo, de participación activa y reconocimiento de la comunidad escolar hacia su labor. Aunque también se expresaron opiniones contradictorias en donde se habla de la poca importancia que se le da al nivel de preescolar en la zona rural, considerando que el bajo nivel educativo de los padres de familia influye en su desinterés y falta de participación en la escuela.

Las maestras del centro fueron muy críticas sobre las transformaciones que han visto en la estructura familiar y social de la escuela hoy en día.

Maestra Julia:

“... hay una cultura de exigencia mas no de responsabilidad, pero yo creo que tiene que ver con esto del alcoholismo y la violencia intrafamiliar, hay mucho machismo también, han venido señoras golpeadas, llorando, y eso se refleja en ellos por qué ellos son violentos; pero tengo un grupo excelente de papás que han respondido y son gente comprometida”.

La frase expresa problemáticas que permean el desarrollo del niño y la dinámica escolar, según lo observado, la violencia de género es un hecho social que afecta a la comunidad. El rol de la docente para estos casos implicará incorporar en su práctica reflexiones continuas sobre cómo apoyar desde el ámbito que le corresponde, hasta donde estarán los límites de lo privado cuando el niño confía experiencias de agresiones que vive todos los días. Así como las interacciones de la maestra para acompañar el desarrollo emocional en construcción.

Conclusión

Las percepciones docentes sobre las diferentes necesidades educativas que el alumno presenta en este centro, se relacionan con su experiencia profesional y formación continua que le han permitido, a través de casos particulares significativos investigar, asesorarse y gestionar recursos y herramientas para dar respuesta a los alumnos y a sus familias. Se percibe un niño con necesidad educativa como alguien que no atiende a las reglas, tiene problemas para relacionarse y que no participa; además del niño con discapacidad intelectual o física. Aspectos como el género se tiene muy presente en el trabajo del centro, de tal forma que no se alcanzan observar actitudes de las maestras que acentúen roles y estereotipos específicos.

Las acciones que realiza la docente para atender a los niños se basan en un diagnóstico inicial donde focalizan en actividades orientadas a la organización grupal, al cumplimiento de los aprendizajes esperados que demanda el programa sobre todo en aspectos de lectoescritura y pensamiento matemático. Entre los factores que inciden en la práctica docente está el entorno familiar que de acuerdo a lo que se manifiesta hay una falta de consistencia en el cuidado y la atención del niño, lo que deriva en dificultades en la interacción con los otros, la autorregulación y problemas de aprendizaje.

El trabajo colaborativo y el acompañamiento entre las docentes, tanto por el equipo especializado de CAPEP como el mismo intercambio de experiencias en colegiado; otorgan a la docente mayor seguridad en su práctica, sobre todo en los casos de niños con discapacidades severas y que requieren cuidados más especializados. Por otro lado, las maestras se sienten limitadas en cuanto a su formación como docentes en la atención de casos de alguna necesidad educativa especial, así como situaciones de violencia que vive el niño.

Finalmente, el paso siguiente son las orientaciones y adecuaciones pertinentes para el grupo, que permitan mostrar los avances y los procesos que se vivieron para llegar a ello; considerar a la inclusión como lo señala Booth, Ainscow y Kingston (2006), como un enfoque social global que fomenta la construcción de comunidades donde se desarrollan y motivan los logros de cada uno, contemplando el contexto social, cultural, económico, las NEE, el género.

Capítulo VI

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo general del estudio fue analizar las percepciones sociales que tienen las docentes de nivel preescolar respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, así como las acciones que en función de dichas percepciones llevan a cabo con los alumnos de este nivel educativo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y el diseño de investigación fue el estudio de caso.

Como se mencionó anteriormente, para este trabajo fueron seleccionados dos centros preescolares de las modalidades general e indígena, con la finalidad de tener las reflexiones y opiniones de las docentes desde su campo de acción, así como todos los factores que se interrelacionan en la práctica docente y que inciden en sus formas de interacción e intervención. Es así que se plantean conclusiones en función de cada caso, para profundizar sobre los valores, creencias, actitudes, representaciones y significados que con base en lo expresado por la docente percibe de una manera particular la atención de todos los educando desde la perspectiva de igualdad.

Caso 1 Escuela Preescolar indígena

Respecto al primer objetivo planteado en el estudio, “comprender las distintas percepciones sociales que tienen las docentes con respecto a la inclusión y atención a la diversidad de niños en el nivel de preescolar”, se pudo identificar que las docentes perciben la inclusión como un hecho en el cual la escuela está obligada, como lo marca el sistema educativo, a recibir y atender a todos los alumnos, en particular los niños que presenten alguna NEE con y sin discapacidad. En este centro se habló de la experiencia de la escuela en la atención de dos alumnos en particular con discapacidad intelectual y motora, y de lenguaje; a quienes se les atiende sin un objetivo o intervención planificada. Para las docentes, la presencia de un alumno con las características mencionadas, les genera preocupación y angustia permanente, sobre todo por la demanda de atención, aunque solo se centren en vigilar su comportamiento y asignarle tareas muy básicas. Respecto a estos alumnos, las percepciones que se tienen son de una persona limitada, se ve como una amenaza y que interfiere con el desarrollo de la clase, que causa descontrol del grupo.

Lo anterior sugiere que la inclusión y la atención a la diversidad, de acuerdo con las expresiones de las docentes son dos aspectos diferentes, la primera tiene que ver con atender a todos los niños incluyendo a los que presentan NEE con discapacidad. La atención a la diversidad se aborda desde el reconocimiento de las diferencias entre unos y otros; estas diferencias se remarcan en las actitudes, comportamientos y el aprovechamiento escolar que se muestra en el aula, como expresiones de niños tranquilos, traviosos, listos, de lento aprendizaje. Por otro lado, las percepciones de las docentes respecto a la inclusión y atención de todos los niños, están marcadas por el modelo del niño que se espera. Se aprecia el propósito de la docente en formar al alumno para la adquisición de normas y reglas, ya que esto le permitirá avanzar en su proceso educativo; este propósito conlleva a dificultades en el trato con los niños, pues no todos responden y alcanzan a comprender ambientes que a los ojos de estos pueden ser rígidos o limitados, resultando por tanto un mayor desorden y caos. Por otro lado, se observa que la familia, para la mayoría de las docentes, es el único factor que ejerce influencia en aspectos de conductas y comportamientos, con esta idea, aunque hay acciones orientadas al vínculo del centro con el padre de familia, esto se torna complejo por la falta de tiempo que éste dispone; reforzándose por consiguiente el papel de la escuela como la encargada de “educar” a la persona, sobre todo en lo que respecta a la asimilación de reglas y disciplina.

En las observaciones en clase realizadas en esta investigación, se refleja todo lo anterior a partir de prácticas homogeneizantes donde hay poca cabida a intereses y ritmos diversos. El niño “modelo” es el niño que hace las tareas tal como lo pide la docente, que se adapta a las reglas, que no molesta a los demás. No se mencionan y cuestionan las estrategias de las docentes y no existe un planteamiento de trabajo particular con algún niño o grupos de niños.

Para comprender estas percepciones en la docente, la trayectoria profesional más que la formación inicial es la que marca el nivel de rechazo, aceptación e interés en la docente; aunque en el centro pocas han sido las docentes que han tenido experiencias con algún alumno que por su condición de discapacidad les hayan permitido afirmar que “a mayor experiencia, mayor seguridad”.

Las docentes aceptan a todos los alumnos y enfatizan en la apertura que tiene el centro de aceptar al alumno con alguna discapacidad; en este sentido, el referente para comprender lo que es la inclusión y las percepciones de la maestra, son los alumnos con NEE con discapacidad.

En cuanto al segundo objetivo planteado en este estudio y que comprende “distinguir acciones, procedimientos y recursos –diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación- que realizan las docentes en casos de niños que presentan alguna necesidad educativa”; se observó que el diagnóstico es una primera acción que realiza la docente y sirve para tener información sobre las características del niño, lo que puede y sabe hacer, así como el contexto social y personal del alumno. Este diagnóstico plantea diferentes maneras de valorar las características del alumno, se relaciona con actividades orientadas al acercamiento en la lectoescritura, y aspectos lógico matemáticos, como el reconocimiento del número y cantidad. Ahora bien, el diagnóstico como proceso o instrumento de valoración, sirve para identificar las necesidades del grupo, aunque en el centro preescolar se observaron en su mayoría actividades colectivas, planeación generales; no fue posible identificar algún tipo de adecuación, para algún niño o grupo de niños en particular, lo único fue el apoyo individual al final de la clase. Las docentes contemplan otros instrumentos que aportan información valiosa sobre el contexto social del niño, pero también se identificó que éstas desarrollan valoraciones y etiquetas a las necesidades educativas o situaciones que presentan los alumnos, se plantea de manera genérica “problemas de aprendizaje”, “problemas de conducta”, “hiperactividad”. Esto, de igual manera, responde a la falta de bases pedagógicas y psicológicas para identificar y distinguir lo que podría ser una necesidad educativa de una NEE. La escuela no cuenta con un apoyo externo especializado que ayude a las docentes en aspectos de diagnóstico y orientaciones para la atención de niños que presentan algunos de las características mencionadas o alguna discapacidad.

A pesar de lo anterior, el trabajo colaborativo con los padres de familia es una acción que las maestras tienen presente para sentirse respaldadas en su práctica educativa, a través de la retroalimentación de los aprendizajes de los alumnos, así como de la labor que desempeñan y el seguimiento en cuanto a las normas y reglas dictadas desde el centro

escolar. Se observa un mayor nivel de compromiso y cooperación de la familia en el caso de los niños con NEE con discapacidad.

Otras acciones específicas que realizan son los premios y castigos, sesiones complementarias después de la jornada escolar, así como en las áreas que se requieren reforzar como el de lectoescritura y comprensión lógico-matemática. De manera cotidiana está el apoyo entre los mismos compañeros, con la finalidad de ocupar al alumno que realiza la tarea en el menor tiempo y que apoye a los demás, pero también para evitar distracciones o desorden en el grupo.

Con respecto al objetivo de investigación que plantea “Reconocer rasgos específicos en las percepciones sociales de la inclusión, en las docentes en ejercicio, de acuerdo a los diversos contextos socioeconómicos y culturales en los que se encuentran laborando”; se evidenció que las maestras de Preescolar en la modalidad indígena, consideran la inclusión desde las NEE con discapacidad, aunque existe el reconocimiento de las diversas características que presentan los niños en cuanto a su personalidad, comportamientos y ritmos de aprendizaje. En este sentido, estos rasgos no se miran como aspectos que pueden ser atendidos de manera diferenciada pues se atribuye como algo “normal” que sucede en el aula, lo que conlleva a dos situaciones: por un lado, la falta de una preparación profesional reconocida sobre el tema de la inclusión y diversidad, a la maestra no le permite identificar estas diferencias; por tanto, no hay una distinción y exclusión en la atención y en la atención con el niño, lo que puede representar relaciones más horizontales, pues las diferencias se miran como parte del hecho educativo. Esto a su vez lleva a la otra situación, que al no percibirse estas diferencias se difuminen las necesidades educativas individuales que se requiere atender, pues el trato se torna homogeneizante, impidiendo adecuaciones pertinentes a la práctica educativa.

El único rasgo mencionado, además de la presencia de discapacidades, que la docente reconoce que merece especial atención por las dificultades para un trabajo óptimo, es el del niño que presenta actitudes agresivas o violentas, aunque esta circunstancia se atribuye directamente al entorno familiar. En este sentido, las percepciones sociales de la docente hacia la familia, se proyectan al contexto socioeconómico y cultural (tipo de empleo y estructura familiar).

En cuanto al contexto social, las maestras señalan influencias y relaciones del niño con su entorno social dinámico y cambiante, como el acceso de aparatos electrónicos y los medios masivos de comunicación que están moldeando conductas en las escuelas. Este hecho es relevante porque las maestras están conscientes de estas influencias, los valores que están incidiendo y modificando, así como las demás implicaciones del uso y contenido de estas herramientas. La información que se está generando en estos medios, puede ser clave para conocer más del entorno del niño e incorporar este elemento para promover prácticas en donde el niño participa y se sienta incluido.

El tema del ser indígena, no es percibido por la docente como un rasgo que distinga al alumno, lo cual es contradictorio siendo un rasgo de la población a la que va dirigida esta modalidad. Aspectos relacionados con la identidad comunitaria del niño como la lengua maya, las tradiciones y costumbres locales no se visibiliza en la práctica educativa cotidiana, con excepción de actividades concretas como cantos y materiales didácticos en el aula. Esto adquiere relevancia porque la maestra, más allá de que los alumnos que ya han perdido la lengua originaria en su expresión cotidiana, tendría la responsabilidad de reforzar en el niño un sentido de respeto hacia su cultura e identidad. Como una forma de evitar en un futuro formas de discriminación.

Por otro lado, la maestra como profesional de la educación plantea que ha sido objeto de discriminación dentro del mismo sistema educativo, por parte de las docentes de la otra modalidad, e incluso los mismos habitantes de las localidades donde se cuenta con los dos tipos de preescolar. Esta situación se relaciona con la percepción de inequidad de los recursos materiales, servicios y apoyos, que tienen en relación con la otra modalidad, acentuándose por la idea de que ser indígena aun representa un rasgo de inferioridad.

Las percepciones sociales de las docentes de nivel preescolar respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, se reflejan en las acciones que desarrollan cotidianamente, con sus actitudes, estrategias, recursos y herramientas. Persiste el tema de NEE como un agente detonador; es decir, hasta que se vive la experiencia en el aula, es cuando se analiza la necesidad de una preparación profesional que facilite una mejor atención. Por otro lado, según se observó, salvo el aspecto socioeconómico marcado por la familia, el aspecto cultural del niño y el género son características de poca relevancia para

la docente en cuanto a una intervención específica o focalizada. Lo anterior representa una formación permanente donde la finalidad sea la construcción de una educación inclusiva que permita mirar estas diferencias con una intencionalidad y consciencia clara de sus repercusiones.

Caso 2 Escuela Preescolar General

El caso 2, del centro de preescolar general, respondiendo al primer objetivo de investigación planteado: “comprender las distintas percepciones sociales que tienen las docentes con respecto a la inclusión y atención a la diversidad de niños en el nivel de preescolar”, las docentes de este centro conciben la inclusión como parte del sistema de educación especial, que contempla los niños que presentan NEE con o sin discapacidad. De igual manera, se tiene el conocimiento de que la atención de alumnos con estas características está amparado bajo un marco legal, por lo cual se debe dar cumplimiento por parte del centro educativo.

Las docentes manifestaron sustentos teóricos en cuanto a procesos de diagnóstico, causas y caracterizaciones de las diferentes discapacidades; posiblemente por su trayecto académico en otras áreas como currículo, psicología, orientación vocacional y gestión; lo que les ha permitido contar con otras herramientas y recursos, además de la formación inicial, en la atención de niños con NEE.

En general, la mayoría de las docentes demostró actitudes de empatía, seguridad y paciencia respecto a la atención de los niños con y sin discapacidad; se observaron casos de discapacidad neuromotora y de lenguaje, así como de alumnos con hiperactividad. Al inicio del ciclo escolar, las maestras manifestaron sentirse preocupadas por la posibilidad de atender los casos de los niños con discapacidad motora; pero de igual manera, conforme transcurría el curso, las ideas iniciales se habían ido modificando, pues estos alumnos no representaban mayor problema al interior del grupo, y como además se contaba con el apoyo de una persona que fungía como “sombra”, la docente podía enfocarse también al resto del grupo. Se observaron actitudes más positivas respecto a estos casos, a diferencia de los alumnos con hiperactividad, que generan en las maestras mayor tensión y preocupación; afectando directamente la dinámica grupal de la clase, por las constantes interrupciones, la distracción de los miembros del grupo y el desorden en el aula.

La experiencia profesional, más que la formación inicial, tiene un impacto determinante en las percepciones docentes respecto a casos concretos que conllevan procesos inclusivos en el aula. Las maestras que han atendido a niños con discapacidades, experiencias del trabajo con alumnos diagnosticados con autismo, síndrome de Down, discapacidad visual o auditiva; al sobrellevar la situación en solitario, les implicó un reto, que les permitió adquirir una mayor seguridad y confianza en su labor. Al aspecto de la experiencia profesional se agrega el servicio de CAPEP, como un elemento fundamental que influye en la actitud de empatía y seguridad para atender a los alumnos y que es una forma de capacitación permanente para la docente en su práctica.

Otros aspectos que se observaron que contribuyen a la formación de las percepciones docentes respecto a la inclusión de los alumnos son el entorno familiar y el acompañamiento entre colegas. En el primer caso se alcanza identificar que las docentes relacionan al alumno en función del trato y atención que reciben en su casa, lo que significa que el niño al presentar particularidades en su comportamiento y conducta, así como en sus niveles de aprendizaje; de inmediato se le asocia con su estructura familiar, esto implica desafíos pues estas estructuras han experimentado cambios profundos en cuanto a la participación activa que se demanda en la institución escolar. En cuanto a los procesos de acompañamiento por parte de la dirección, de las demás docentes y del servicio de CAPEP; todos estos coadyuvan a que la docente perciba en general de manera positiva las necesidades educativas de los alumnos; puesto que el respaldo permanente orienta la práctica del docente, esto se nota en la comunicación y en las acciones conjuntas al interior y en el centro escolar por parte del personal.

En respuesta al objetivo planteado en el estudio: “distinguir acciones, procedimientos y recursos –diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación- que realizan las docentes en casos de niños que presentan alguna necesidad educativa”; en el centro de modalidad general, en la puesta en marcha de las acciones específicas en la atención de niños relacionados con las necesidades educativas que presentan, se distinguen dos formas de intervención: la desarrollada por la docente y el apoyo del servicio de CAPEP; la primera realiza un proceso de diagnóstico inicial, observando el desempeño del

alumno, apoyada con un instrumento de valoración y se complementa con la entrevista a padres.

Complementado el apoyo al docente y en los casos que requieren una atención con mayor especialización, se cuenta con el servicio del CAPEP, que mediante la especialista y terapeuta desarrollan sesiones, se realizan reuniones con los padres de familia para orientaciones precisas extraescolares; así como también se les brinda recomendaciones a las maestras, relacionadas con el trato hacia el alumno y ejercicios de apoyo.

Los niveles de aprendizaje son muy variados entre los mismos alumnos, la apropiación de reglas y en general la forma de llevar la rutina e instrucciones en clase; fueron aspectos que las maestras requirieron trabajar consistentemente para la integración y adaptación de los grupos. De acuerdo con lo anterior, los recursos y estrategias empleadas por las maestras consistían en el “tiempo fuera”, la separación del grupo por 5 ó 10 minutos, la silla de la carita triste, en todas éstas se buscaba que el niño reflexionara sobre sus actos; entre otras estrategias están los premios, asignar tareas para mantenerlos ocupados, variar las estrategias reorganizando constantemente al grupo.

El vínculo con los padres es una estrategia a la que se recurre constantemente, ya sea para informar del comportamiento y avances de los alumnos, así como para promover el acompañamiento que se requiere en casa. En temas relacionados con la discapacidad motora, se ha realizado trabajos focalizados en la búsqueda de actitudes de respeto entre los alumnos. Se mencionaron algunos ajustes en las estrategias con el niño, como el apoyo individual y proporcionarle materiales acordes para que puedan sentirse de igual manera parte del grupo.

En cuanto al lenguaje, los aspectos trabajados se relacionaban con hacer hincapié en actitudes asertivas en el trato con el niño; cuidando que no sintieran algún tipo de rechazo.

Además de las NEE, el tema de la perspectiva de género es una línea de trabajo que la escuela considera como parte de la formación continua del personal y que se refleja en la interacción del alumno-maestra. En las observaciones no se apreciaron en las docentes conductas referidas a estereotipos de género o características atribuidas tradicionalmente del ser niño o niña.

Finalmente, el tercer objetivo: “Reconocer rasgos específicos en las percepciones sociales de la inclusión, en las docentes en ejercicio, de acuerdo a los diversos contextos socioeconómicos y culturales en los que se encuentran laborando”, las maestras lo abordan desde su preocupación por el cambio de estructura y dinámica en el seno familiar, lo cual se ve demostrado en las conductas antisociales de los niños, el aislamiento en que estos viven; la falta de cuidado e interés en el seguimiento a las acciones escolares que los involucra. Además de lo anterior, en el centro se observan otras problemáticas circundantes en la comunidad escolar como migración y movilidad social, desempleo o subempleo, violencia intrafamiliar y alcoholismo. Las docentes al tener la experiencia profesional en diversos contextos perciben además la pérdida de una mayor participación e involucramiento de los padres en las actividades de la escuela, a diferencia de los contextos rurales.

Una ventaja del contexto de este centro es el acceso a servicios especializados además del CAPEP, que facilitan la atención y las orientaciones para atender los casos particulares, sobre todo a las familias que son las encargadas del seguimiento y acompañamiento de sus hijos.

El objetivo general del estudio que contempla el “análisis de las percepciones sociales que tienen las docentes de nivel preescolar respecto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, así como las acciones que en función de dichas percepciones llevan a cabo con los alumnos de este nivel educativo”; en este centro se permitió visibilizar el esquema del sistema educativo en cuanto al enfoque de integración, pues la inclusión se sigue viendo desde el ámbito de educación especial. Las docentes en general demuestran confianza y seguridad al relacionarse con estos casos, hay un mayor conocimiento sobre el trato y la atención al niño, esto como resultado de una gestión administrativa eficaz que promueve procesos de acompañamiento y trabajo colaborativo, además del apoyo del CAPEP.

Por otro lado, en las docentes se aprecia una preocupación por el ámbito social que se manifiesta en conductas de violencia y de aislamiento en algunos casos; esto como resultado de problemáticas como el desempleo, migración, las adicciones, violencia intrafamiliar, entre otros. Estos casos repercuten en la intervención docente pues se ve limitada en acciones que puedan apoyar a los niños en su integración grupal. La maestra

emplea acciones con los padres de familia, pero éstas son limitadas en cuanto a la poca respuesta que en su mayoría se presenta, por las mismas problemáticas mencionadas. Además, las docentes se ven rebasadas ante las múltiples tareas que deben realizar, desde el cumplimiento del programa educativo, el tiempo en el centro, el número de niños y las demás funciones administrativas que realiza.

Consideraciones generales que presentan los centros preescolares

En ambos contextos, aún no se habla de una educación inclusiva como un enfoque y modelo que promueva un aprendizaje basado en el conocimiento, la participación y la convivencia armónica, que además contemple las características y condiciones físicas, sociales, y culturales de la persona como áreas de oportunidad que coadyuven a relaciones más armoniosas, de respeto e igualdad. Se sigue percibiendo desde la atención “especial” que permite favorecer oportunidades sobre todo de acceso a todos los niños, específicamente en los casos de NEE con o sin discapacidad.

Las percepciones docentes donde se observan prejuicios, representaciones sociales y estigmatizaciones se relacionan directamente con la falta de elementos en la formación inicial y la experiencia profesional. En la medida en que la docente ha tenido o no contacto con situaciones como las referidas a una discapacidad, son las opiniones positivas o negativas que se tenga, lo que permitirá el cumplimiento de logros de aprendizaje.

El aula debe ser un espacio donde el juego libre y las actitudes de respeto, solidaridad y cooperación sean el eje para acceder al conocimiento; en cambio se sigue priorizando las reglas, la evaluación y los contenidos como las matemáticas y la lectoescritura como parámetros para medir el desempeño del alumno. Es por ello que los problemas de conducta, representan dificultades en la atención del grupo y que exige de más estrategias para el logro de los aprendizajes esperados.

En ambos centros no se observaron adecuaciones curriculares sistemáticas por parte de las maestras para implementar con algún niño o grupo de niños; los ajustes se hacen sobre la marcha a través de estrategias cotidianas como por ejemplo el apoyo de otro alumno. Las adecuaciones o acciones dirigidas a algún niño o grupo de niños, concierne a los servicios especializados como el CAPEP en el caso de preescolar general, o a otras

instancias de gobierno, del sector privado o municipal. El seguimiento para el caso de los estos servicios externos las asume directamente la familia.

Finalmente, las percepciones de las docentes con respecto a la inclusión y atención a la diversidad de los casos de los dos centros preescolares, expresada a través de sus opiniones, muestran actitudes de aceptación y compromiso hacia la atención de todos los alumnos, considerando el énfasis en la presencia de una discapacidad. Las condiciones o características como el género y la etnia, no son visibles como rasgos que puedan facilitar u obstaculizar procesos educativos pertinentes; es decir, la docente no mira que estas diferencias en los contextos escolares puedan incidir en la participación y en el establecimiento de relaciones más respetuosas. Lo que sí se observó y que fue mencionado como un aspecto que influye en la práctica educativa, es el factor socioeconómico del alumno, en este caso, las acciones directas se perciben desde la familia, con el niño, la asignación de reglas, límites y medidas disciplinarias. No existe un planteamiento profundo para abordar esta problemática con los niños y la maestra se siente rebasada ante la complejidad de problemáticas y fenómenos sociales.

Recomendaciones finales

La maestra, a través de las diversas situaciones que se le presentan, es un agente de cambio social y de transformación de vidas en los diversos contextos donde actúa. Así mismo, juega un papel fundamental de ser garante en el cumplimiento del derecho a una educación pertinente, que responda a contextos diversos, en la búsqueda y logro del desarrollo integral y pleno del alumno.

Las docentes participantes de las modalidades y contextos observados presentan similitudes en cuanto a las percepciones sociales que tienen con respecto a la inclusión del acceso a todos los niños y niñas de preescolar; esto derivado de una formación inicial que no contempla contenidos orientados a un enfoque de derechos, y principios como la atención a la diversidad, perspectiva de género y procesos interculturales.

Una educación inclusiva debe contemplarse como una vía para alcanzar estas aspiraciones. Para ello se proponen las siguientes recomendaciones concretas:

La atención a la diversidad debe ser visible en los programas de estudio orientados a la formación de docentes de este nivel educativo, como un principio filosófico del currículo

y para la conformación de una educación inclusiva, donde realmente las docentes puedan formarse y tengan la oportunidad de reflexionar sobre las diferencias, los grupos heterogéneos, las condiciones de desigualdad, los grupos que históricamente han sido más vulnerados como el de las niñas, los pueblos originarios, las personas con alguna discapacidad. “Es necesario que se hagan políticas educativas que formen profesorado y educadores reflexivos y críticos, capaces de desarrollar prácticas educativas transformadoras, y de impulsar relaciones dialógicas y solidarias” (Palomero, 2006, citado por Salas et. al, 2012, p. 11). Para ello se requieren revisar investigaciones y desarrollar estudios más actualizados en el tema (puesto que aún persiste el enfoque de educación especial), donde se analicen de igual manera los marcos internacionales y las diferentes concepciones históricas, de esta forma se comprenderá el avance de las ciencias sociales y las diferentes perspectivas educativas de la humanidad.

Otra línea en concreto para la formación inicial y permanente de la docente es la promoción del enfoque de derechos, basado en el análisis sobre las representaciones y construcciones sociales que se tiene de los diversos actores; que coadyuven a promover relaciones más colaborativas y participativas, favoreciendo entornos protectores para toda la comunidad educativa. Para ello es relevante que el sistema educativo diseñe espacios de diálogo y discusión acerca de las necesidades de formación que respondan a contextos diversos y heterogéneos, y que además considere los recursos materiales y humanos, como infraestructura, material didáctico, así como especialistas en el tema, que de manera coordinada acompañen al profesorado del sistema educativo. En este punto, Sanhueza; Granada y Bravo, señalan en el tema de los alumnos con NEE, que un profesor que posee los recursos necesarios presenta una actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos con estas características (2012).

En el programa de preescolar se menciona que “la educación inclusiva significa también que el docente desarrolle la tolerancia y respeto hacia las diferencias de todo tipo que puedan existir en el aula; al mismo tiempo habrá de promover la enseñanza de estos valores” (Programa de estudio 2011, Guía para la educadora, 2011, p. 155). Lo anterior significa que el enfoque de inclusión se contempla en el documento rector, pero en la práctica se continúa viendo la inclusión como parte de un esquema del pasado, enfocado a

la integración del alumno a la escuela, como un primer paso que se basa en el principio de equidad. Por otro lado, es importante un análisis más profundo no solo en lo que se menciona como marco conceptual, sino lo que se recupera en la realidad educativa; así como generar conocimiento sobre las buenas prácticas que están funcionando para atender estas necesidades con un sentido de igualdad y justicia para todos.

En cuanto al marco conceptual, el programa contempla temas como las bases de trabajo del docente, la relevancia de un ambiente de aprendizaje, la planificación didáctica y situaciones de aprendizaje para la docente; sin embargo, se aprecia un enfoque orientado a la evaluación a través de los estándares curriculares. Este hecho es importante que se estudie con el rigor y profundidad requeridos, analizando los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos del currículo, buscando que finalmente exista una congruencia y consistencia con el propósito de lo cómo y qué persona se quiere formar, que a su vez abone en la construcción de una sociedad diversa e incluyente.

De manera puntual, el estudio arrojó de acuerdo a las dos modalidades educativas, aspectos puntuales a considerar para estudios posteriores.

En el caso de la modalidad indígena, las diferencias de género y el origen étnico no son elementos reconocidos que puedan incidir en el desenvolvimiento del alumno en el aula. Es por ello la relevancia de ampliar y visibilizar las prácticas orientados al trabajo en estos dos aspectos, puesto que a pesar de no ser mencionados como rasgos distintivos que respondan a la promoción de la inclusión en la escuela; se observaron prejuicios y creencias que pueden estar acentuando prácticas discriminatorias. A esto se agrega que las maestras perciben que el preescolar indígena es un servicio donde figura el estigma del trabajo con niños de bajos recursos, “niños indígenas”. Lo anterior se conjunta con la desigualdad en relación al otro servicio general, pues éste a diferencia de la modalidad indígena cuenta con mayores apoyos y recursos disponibles (CAPEP, acompañamiento, infraestructura).

En relación a lo mencionado, un tema que es necesario abordar es el del enfoque intercultural en la preparación inicial y permanente en todas las instituciones de formación; con la idea de ir modificando las percepciones de la docente en su práctica, puesto que la diversidad está presente en todos los contextos independientemente si es un entorno rural, urbano o semi-urbano.

Por su parte, en el contexto del centro preescolar general, en relación a las percepciones sobre la inclusión manifestadas por la docente, es notable que el apoyo de CAPEP, la formación profesional continua y la experiencia; desarrollan actitudes más positivas e informadas respecto a procesos inclusivos en el aula, y aunque persiste el tema de NEE, otros aspectos como la perspectiva de género, son trabajados en la escuela. Un tema que preocupa y forma parte de estas percepciones docentes respecto al niño y su inclusión, es el riesgo del entorno del alumno, reflejándose en la violencia estructural que se está viviendo (falta de empleo, subempleo, migración) y que está permeando en el aula. Es por ello la relevancia de impulsar procesos formativos que brinden las herramientas al docente para enfrentarse al reto de atender en el marco de la inclusión a los alumnos que están viviendo estas manifestaciones de violencia, como un primer agente que atienda, movilice o gestione; esto en coordinación con instituciones que aborden estos temas.

Asimismo, la línea de investigación que se sugiere explorar es la opinión de los actores diversos respecto a la transformación del centro escolar donde se desarrolle una educación inclusiva, que permita visibilizar las diferencias, oportunidades, desigualdades, limitaciones; no sólo desde la percepción de la docente, sino de todos los involucrados en el proceso educativo; de esta manera se buscará que la escuela sea un espacio que se ajuste al alumno y no lo contrario, pues éste es un primer paso para hacer una educación inclusiva donde exista la participación, colaboración y cooperación de todos.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social revista de ciencias sociales*. (4), 1-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632700>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafío. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20-%20DILEMAS%20Y%20DESAFIOS.pdf>
- Arrecillas, A., Castro, E., Gómez, T., Matus, P., Rivas, M., Secundino, N. y Rangel, A. (coord.) (2002). *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN Licenciatura en Intervención Educativa 2002*. Recuperado de http://upnmda.edu.mx/attachments/article/80/documento_general_lie.pdf
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista SINECTICA (ITESO) Revista electrónica de educación*, (29), 19-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Blanco, R. y Duck Homad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, (17), 37-55. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/120844/1/Educacion_inclusiva_en_America_Latina_y_.pdf
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol. Versión en castellano.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021203>

- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. y Ramos, R. (2012). "La infancia" en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso. *Perfiles Educativos*, 34, (135), 110-115. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM: México. Recuperado de:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/29173>
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*, 1-22. Medellín: Colombia. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_arttext
- Cárdenas, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (2), 1-38. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020019.pdf>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP (2006) El enfoque intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria.
- Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* (7-10 de junio de 1994 a 2004). Aprobada por la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia España. Salamanca, España. Recuperado de
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. [Coord] (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis: España.
- Departamento de Estadística de la SEP. Matrícula al inicio del ciclo 2013-2014. Base de datos.
- Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030 Yucatán*. México: SEGOB CONAPO Recuperado de
<http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Proyecciones>. Pdf
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. Madrid, 21 (2), 358-366. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>

- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. Ediciones Universidad de Salamanca. *Aula* (17), 23-35. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660527>
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe 2012. Recuperado de <http://enepycatan.edu.mx/licenciatura/lepib/>
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999. Recuperado de: <http://enepycatan.edu.mx/licenciatura/lep/>
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2012). Recuperado de <http://enepycatan.edu.mx/licenciatura/licenciatura-en-educacion-preescolar-plan-2012/>
- Fernández, C., Arjona, P., Arjona, V. y Cisneros, L. (2011). *Determinación de las necesidades educativas especiales*. México: Editorial Trillas.
- Gal, E., Schreur, N. y Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International journal of special education*, 25 (2), 89-99. University of Haifa. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ890588>.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34 (137), 99-118, IISUE-UNAM. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci_arttext
- Granada, M., Pomés, P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Papeles de trabajo* No. 25, 51-59. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003

- Guerra, I., Martínez, B. y Martínez, J. (2014). Reflexiones teóricas y prácticas en torno a la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5 (3), 205-216. Cuba. Recuperado de <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/Didascalía/article/view/4345/3700>
- Infante, M. (2010) Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* 36 (1), 287-297. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. Yucatán. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/yuc/31_principales_resultados_cpv2010-2.pdf
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría (pp. 211-238) En Serge Moscovici (comp.). *Psicología social II*. España: Paidós.
- Ley General de Educación* (2014). Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 969-996. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17 (25), 17–34. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3805/3356.

- Organización Mundial de la Salud (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Recuperado de:
[http://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_\(low_res\).pdf](http://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf)
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Pérez, M., Pedroza, L., Ruiz, G., y López, A. (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. Recuperado de
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/232/P1D232.pdf>
- Proyecto para impulsar la calidad educativa en el nivel de preescolar del estado de Yucatán. *Informe Evaluación Muestra basada en la Escala de Indicadores de Calidad de Centros de Preescolar Indígena en el Estado de Yucatán (2010)*. UNICEF-IEPA AC-SEP. Documento no publicado.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7 (2), 77-91.
Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>
- Salas, A., Urbano, C., Prada, E., Palomar, V., Suárez, N., Zapico, R., Guatierra, J. y Diez, E. (Coord.) (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, (58), 1–15. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos, Chile*, 34 (2), 169-178. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>

- Sanhueza, S., Granada, M., y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42 (147), 884-899. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300013
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D. Ravela, P. y Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: OCDE-SEP- INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/232/P1D232.pdf>
- Santiago, S. (2009). *Identificación de Necesidades Educativas Especiales en niños otomíes de Preescolar*. (Tesis de Maestría). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM: México D.F. Recuperado de <http://bc.unam.mx/tesis.html>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 3 (11), 71-85. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Schweinhart, L. (2003). *Beneficios, costos y Explicación de la High / Scope Perry Preschool Program*. Recuperado de http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/Perry-SRCD_2003.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudio 2011*. Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar. México.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y maestros* (344), 31-34. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/528/433>
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3ª. Ed). Madrid: Ediciones Morata.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Escobar, S., Gómez, M. y Hernández, V. (2010). *El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología XVII. Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-031/490>

- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional (s.f.). Licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena, lepepmi'90. Recuperado de: http://upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*. Universidad de Vigo, (21), 119-131. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/28/145>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis S.A.
- Vargas, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Recuperado de <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación. México.

Anexos

Anexo A
Guion de entrevista
Docente de nivel Preescolar

1. Formación y experiencia como docente
2. ¿Qué espera (aspectos generales: conocimientos, actitudes, comportamientos) de sus alumnos al inicio del ciclo escolar?
3. ¿Qué espera lograr con sus alumnos al final del ciclo escolar?
4. ¿Qué avances en su aprendizaje han presentado sus alumnos en el presente ciclo escolar?
5. ¿Qué dificultades en su aprendizaje han presentado sus alumnos en el presente ciclo escolar?
6. ¿Cómo identifica y que aspectos considera, cuando algún niño presenta alguna dificultad en su aprendizaje en relación a los demás?
7. ¿De qué manera ha resuelto (acciones) cuando se presenta algún caso de necesidad educativa que requiere una atención particular?
8. ¿Cómo describiría el trato de los alumnos cuando se presentan dificultades de aprendizaje de alguno de sus compañeros?
9. ¿Cómo son sus alumnos? Características
10. ¿Qué actividades (estrategias, recursos, dinámicas) ha desarrollado en casos donde el grupo o niños requieren apoyo para un mejor desarrollo de su aprendizaje?
11. Para Ud. ¿Qué es una necesidad educativa?
12. ¿Cuál es la diferencia entre un preescolar indígena y preescolar general

Las preguntas de la 9 a la 12 se agregaron en el segundo caso, basado en mis observaciones y en las respuestas de las primeras entrevistas.

Anexo B
Guion de observación en el aula
Docente de nivel Preescolar

Ambientes de aprendizaje (actividades colaborativas, cooperativas).

Materiales que utiliza el docente.

Organización grupal (pequeños grupos, individuales, colectivas).

Indicaciones claras en las actividades (retroalimentación).

Apoyo cercano a los niños (ayuda la tarea).

Interés en la participación e interés de los niños.

Conceptos claves para referirse a la atención de niños que requieren mayor apoyo.

Relación maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno

Estructuración de la clase: introducción, desarrollo y cierre

Trabajo previo de planeación y posterior de reflexión del docente (a través del plan de clase, del diario, etc.)

Anexo C
Evidencia fotográfica del trabajo de campo
Caso 1



Figura 1. Aula de Preescolar indígena. Trabajo en pequeños grupos.



Figura 2. Aula de Preescolar indígena. Niño con NEE.

Anexo D
Evidencia fotográfica del trabajo de campo
Caso 2



Figura 3. Aula de Preescolar general. Actividades cotidianas.

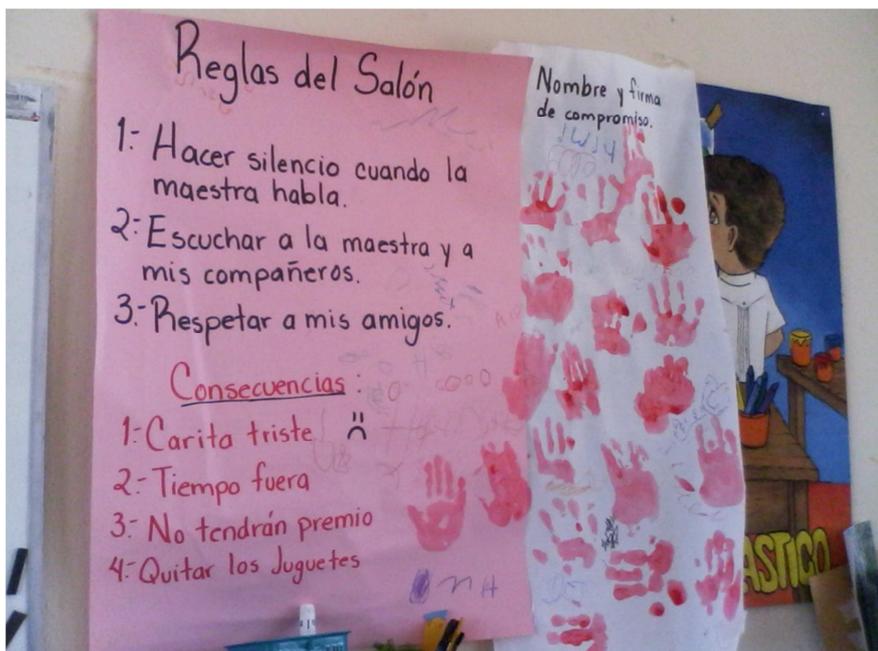


Figura 4. Aula de Preescolar general. Reglamento.