

CONCEPTO Y EXPECTATIVAS DEL DOCENTE RESPECTO DE SUS ALUMNOS CONSIDERADOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ANDRÉS MARES MIRAMONTES / RODRIGO MARTÍNEZ LLAMAS / HILDA ROJO SABAETA

Resumen:

El objetivo de este estudio fue describir y analizar el significado de las acciones implicadas en el concepto y expectativas de los docentes sobre sus alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), además del sentido que tales concepciones tienen como construcciones simbólicas en un ambiente institucional. Se entrevistaron a profundidad a 13 profesores voluntarios de primaria para indagar las formas de entender y relacionarse con estos niños. Los resultados indican que al alumno con NEE indisciplinado los maestros lo etiquetan como antisocial e inadaptado y no le ven posibilidades de beneficio académico; mientras que sobre el alumno con NEE dócil expresan tener menos dificultades para mantenerlos en el aula independientemente del aprendizaje académico. Se concluye que tanto el concepto como las expectativas del docente están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos.

Abstract:

The objective of this study was to describe and analyze the meaning of actions implied in teachers' concepts and expectations regarding their students with special educational needs. Study was also made of the meaning such conceptions have as symbolic constructions in an institutional setting. In-depth interviews were carried out with thirteen elementary teachers who volunteered to participate. The purpose of the interviews was to research the teachers' forms of understanding and relating to children with special educational needs. The results indicate that teachers label undisciplined students with special educational needs as antisocial and maladapted, without possibilities for academic benefit. Yet they see docile students with special educational needs as easier to keep in the classroom, regardless of their academic learning. The conclusion is that teachers' concepts as well as expectations are a function of the feasibility of these students' disciplined behavior.

Palabras clave: Conceptos, expectativas, integración educativa, investigación institucional, trabajo docente, México.

Keywords: concepts, expectations, educational integration, institutional research, teaching work, Mexico.

Andrés Mares es profesor de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala de la UNAM. Av. De los Barrios s/n, 54090, Tlalnepantla, Estado de México. CE: maresand@hotmail.com

Rodrigo Martínez es profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM.

Hilda Rojo es licenciada en Psicología y colaboradora en la investigación.

Introducción

La atribución de características para referirse al alumno considerado con necesidades educativas especiales (NEE) en calidad de diferente, por parte del profesor, comúnmente conlleva consecuencias psicológicas y sociales para el niño. En muchas ocasiones esto agrava la problemática que pudiera mostrar el alumno y en otras da lugar a que se presente, cuando probablemente no existía. Muchos de los valores a partir de los cuales se califica a las personas se promueven en la familia; sin embargo, en la escuela se formaliza el empleo estigmatizante de las acciones clasificatorias. El docente como personaje central de la enseñanza escolarizada, sin reconocerlo, en su práctica educativa habitual puede propiciar que sus alumnos terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases.

Son innegables las diferencias entre cada alumno, no obstante el sentido dado a éstas facilitará u obstaculizará su proceso de integración y aprendizaje. En su afán por homogeneizar al grupo, el profesor emplea diversos recursos didácticos, los cuales terminan realzando las diferencias entre los alumnos debido a que constituyen prácticas impregnadas de valores y juicios personales, aunque como parte del ejercicio docente, comúnmente representan una herramienta infalible para establecer el control necesario sobre el grupo escolar. De ahí que para los directivos escolares el control sea una de las tareas que cualquier maestro debe resolver como condición para desarrollar el trabajo pedagógico (Fierro, 2005:133). Por ello, la actitud del docente hacia los alumnos se valida con base en el criterio de autoridad educativa en la que está implicada tanto la definición del alumno, fundamentada en la caracterización que de ellos hace, como la posibilidad que se espera en cuanto a su adaptación y desarrollo en el ámbito escolar.

Estudios como los de Brophy (1998); Ferreiro (2002); LeRoux (2001); Rist (1970) y Spitz (1999) –enfocados en analizar las expectativas de los docentes en relación con factores como: raza; estrato socioeconómico de los estudiantes; su rendimiento académico; pertenencia a grupos étnicos, minoritarios, marginados; y fundados en la interacción docente-alumno, particularmente en los mensajes que los profesores transmiten a los estudiantes en el interior de las aulas– han encontrado que las expectativas del maestro acerca de sus alumnos y el tipo de interacción que guarda con ellos están en función del rendimiento académico, los niveles de pobreza e interés por la escuela de los estudiantes, así como de las representaciones sociales que tienen los profesores de sus alumnos.

En este sentido, las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, producto del concepto que tienen de ellos, pueden convertirse en un cumplimiento del pronóstico de rendimiento académico y disciplina escolar; por lo cual se comprende que una expectativa da lugar a un comportamiento consecuente con ésta (Finn, 1972:387-410). Por ejemplo, ser indisciplinado, como comportamiento diferente a la normatividad escolar, recibe de este medio dicha etiqueta (Ortega, 2004:29), la cual activa un determinado estereotipo de conducta y las expectativas resultantes de ello, transmitiéndose al así nombrado a través de la interacción, de tal modo que al alumno comúnmente no le queda más remedio que seguir el camino señalado para él.

Precisamente, un juicio acerca del alumno predispone el comportamiento ulterior del docente, dando lugar a que aquél se oriente y termine asumiendo un rol consecuente con tal valoración, lo cual no sólo implica que lo perciban en la forma como es definido sino, además, que él asuma esa definición para consigo mismo. De esta manera, se manifiesta que la desacreditación hacia los niños clasificados como alumnos con dificultades de aprendizaje, no se limita al aspecto académico, sino también abarca el concepto total de sí mismo (Battle, 1979:212-214; Cooley y Ayers, 1988:174-178; Grolnick y Ryan 1990:177-184).

Por consiguiente, los pocos éxitos de estos niños se explican a partir de las acciones de otras personas, y sus fracasos los atribuyen a su carencia de habilidades (Dweck, 1975:674-685; Stipeck y Weisz, 1981:101-137). En cuanto a su conducta social, los consideran con un comportamiento excesivamente fuera de lugar y con serias dificultades para relacionarse, por ejemplo los han referido en función de agresión, falta de atención, hiperactividad, auto concepto negativo, malas relaciones interpersonales y problemas emocionales (Cortés, *et al.* 2007:3-6; Dos Santos, *et al.* 2003:713-720). Por ello, en muchas ocasiones las dificultades que presentan estos niños resultan de la condición psicológica conferida por el personal escolar, más que de una verdadera incapacidad o falta de conocimientos (Bender, 1985:100-102; Bender y Golden, 1988:55-61).

En los hechos, algunos antecedentes para que el maestro forme sus propias expectativas son, entre otros, el género, información de profesores anteriores, reportes médicos o psicológicos, características físicas, aprovechamiento escolar previo, clase socioeconómica, información proporcionada por los padres, problemáticas familiares y formas de relación social.

Consecuente con ello, el profesorado atribuye las causas de la disrupción en clase a factores fuera de su control y centrados en la familia, el carácter personal del alumno, el contexto sociocultural, etcétera; es decir, a factores ajenos a su intervención docente (Fernández, 2001:19-20).

En este sentido, los docentes tienden a evaluar la capacidad del alumno con base en el grado de conocimiento y aceptación que tienen respecto de él. Cuando conocen su 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. Sin embargo, también se debe reconocer que el profesor a veces se encuentra más atareado con los múltiples problemas conectados al desempeño de sus funciones y, aunque emplea lo mejor de sus talentos, tiene a su cargo muchos alumnos y cuenta con poco tiempo para dedicarle a cada uno de ellos. Al respecto, la obra de Fullan y Hargreaves (1996) da cuenta de la desmotivación de los docentes ante los programas de innovación educativa debido a la falta de movilidad en su rol, la sobrecarga de trabajo sentida, soluciones inadecuadas y reformas educativas frustradas, desaprovechamiento de competencias e indiferencia de la incompetencia, así como al aislamiento vivido dentro de la escuela. A ello añadiríamos la insuficiencia de medios diversos para llevar a cabo la tarea de innovación en el contexto de la integración educativa.

Consideramos que para muchos docentes los conceptos de valores y poder no son de importancia, sin embargo son parte de su tarea diaria dentro del aula, porque emprenden su labor con la idea de que lo enseñado es recomendable para los alumnos y asumen el derecho para enseñarlo a su modo; además, la escuela ofrece apoyo para que estas ideas legitimen su rol dentro del sistema institucional.

Además de lo anterior, hay que recordar que los conceptos de habilidad, conocimiento e inteligencia son productos sociales y el fracaso escolar procede de ellos (Colin, 1998; LeRoux, 2001; Shakespeare, 1994). De ahí que la idea asumida por los docentes respecto de tales conceptos se convierta en profecía que se cumple, es decir, el éxito y el fracaso escolares son, en muchas de ocasiones, el resultado de la definición que ellos sustentan.

En este orden institucional, la indisciplina, al igual que la inteligencia, es conceptuada como un incumplimiento de criterios y límites establecidos. Esto, tomando en cuenta que el comportamiento disciplinado se fun-

damenta en dos ejes: obediencia y respeto. El primero supone la observancia de tres normas básicas: guardar silencio, poner atención y trabajar sentado en su lugar, de acuerdo con las indicaciones del maestro. El segundo significa dirigirse de forma respetuosa y considerada hacia los compañeros y autoridades, así como hacia sus pertenencias, prescindiendo de insultos, golpes, burlas, destrucción o robo de objetos, maltrato del mobiliario o instalaciones escolares, así como convenciones escolares sobre el arreglo personal, tal como es referido por Fierro (2005:1113-1114) y Furlan (2003:245-306).

La indisciplina escolar también es considerada como cualquier acto que perturba las expectativas sociales, que deteriore o interrumpa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el comportamiento agresivo o disruptivo constituyen los aspectos más significativos de la indisciplina (Calvo, 2003:54-73). Incluso, la noción de indisciplina en la actualidad tiende a ser sustituida por la de violencia, situación que, de acuerdo con Furlan (2005:636), trae consigo que disminuya la capacidad de trabajo pedagógico en la institución escolar y se demande la presencia de agentes del sector salud, seguridad y justicia en condición de corresponsales.

La falta de disciplina crea, entonces, la necesidad de controles sociales para prevenir y corregir la conducta considerada disruptiva, haciendo uso de sanciones y reconocimientos con base en la normatividad institucional que conduce al alumnado a comportarse en la forma demandada.

De esta manera, la rotulación hacia el alumno realizada por el docente muestra, por sí misma, cómo los controles sociales pueden crear la desviación como resultado de hechos, consecuencia de la aplicación de las reglas y sanciones al denominado trasgresor, incluyéndose en ello la manipulación estratégica de la evaluación académica del alumno rotulado. Por ejemplo, para Sús (2005:990-994), la evaluación como castigo refiere una estrategia de obtención y uso de poder que va fracturando la relación docente-alumno, dificultando la comunicación y la evaluación. El docente queda atrapado como actor rutinario con la función de atribuir acreditaciones y en ocasiones utiliza la evaluación como forma para salvar su prestigio, por lo cual, etiqueta, rotula y castiga. Por tanto, la conducta desviada termina siendo aquella que el profesor etiqueta y trata como tal. Este hecho, incluso, puede llegar a ser una profecía de autocumplimiento.

Asimismo, podemos encontrar que los docentes tratan de manera diferente a los estudiantes más adelantados y a los de bajo rendimiento durante

las clases; de esta forma, una expectativa no fundamentada se confirma sencillamente porque se espera su ocurrencia; en el aula esto significa que las opiniones del maestro sobre sus estudiantes ocasionan las conductas esperadas; por lo tanto, a pesar de mostrar cambios, las expectativas de su profesor se sostendrán. Regularmente el docente está convencido de que la única función a desempeñar en el aula, es transmitir y promover información académica y cívica, no reconoce su papel como generador y validador de tipificaciones para los alumnos y, mucho menos, de las implicaciones psicológicas y sociales de ésta.

Como es posible notar, el esfuerzo realizado para entender el impacto que tiene el comportamiento del docente sobre la conducta de sus alumnos ha sido grande, sin embargo, a pesar de la información obtenida de dicha tarea, aún queda la pregunta de cuáles son los aspectos contenidos en tal actitud y, sobre todo, cuál es su sentido en el orden institucional de la actual política de integración educativa, donde el profesor debe enfrentar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo anterior se debe a que el principio rector, en cuanto a marco de acción, de dicha política se funda en la aceptación escolar de todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Por lo mismo, se debe atender a alumnos discapacitados, sobresalientes, que viven en la calle, trabajadores, de poblaciones remotas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, desfavorecidos o marginados.

Es entonces que adquiere un lugar preeminente el concepto de NEE, que se aplica a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Al concepto de NEE, le subyace el principio de los mismos fines educativos para todos los alumnos, aunque el grado con que cada uno de ellos los alcance sea distinto o difiera el tipo de ayuda para lograrlo. La educación escolar, por tanto, se concibe como una sola, con sus ajustes respectivos para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. En consecuencia, se exhorta a las escuelas a encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.

De hecho, la actual política de integración coloca a los niños con NEE en el eje de la práctica educativa en tanto que, siendo el currículo regular su contexto de enseñanza-aprendizaje, el docente habrá de realizar las adecuaciones pedagógicas necesarias para que ellos superen las dificultades de

aprendizaje, enfatizando en las posibilidades de desarrollo y consiguiente integración social.

De acuerdo con García (1990), el clima psicosocial de las escuelas ante esta situación es adverso, debido a que los significados y sentidos de las relaciones que expresan los valores que se mantienen entran en contradicción con los significados de las relaciones o valores que subyacen el trabajo con niños con NEE. Este autor, considera la posición en contra de la integración escolar de estos niños por parte de los docentes, como resultado de la inseguridad generada por la innovación educativa que les representa y demanda la política de integración.

Asimismo, para Tejada (1998) el obstáculo mayor en la tarea de educación escolar de alumnos con NEE está vinculado con las formas de dependencia afable de prácticas habituales, con los sentimientos de inseguridad respecto de nuevas tareas, con la fuerza del hábito, la inercia o refuerzos negativos derivados de las experiencias innovadoras. De ahí que el origen de la intransigencia por parte de docentes sea múltiple. En términos generales, los profesores prefieren lo familiar a lo extraño o nuevo, existir en un entorno reconocible donde se realice el menor cambio posible, comportarse en función de rutinas adquiridas, reaccionar de manera acostumbrada, pues estas formas dan sentimiento de confianza y seguridad.

En un estudio concerniente a las relaciones entre maestro y alumno con necesidades educativas especiales (Martínez y Acle, 1999), se plantea que éstas son concebidas por el maestro como conflictivas y disruptivas al no lograr controlar la conducta del niño. Además, se refiere la confusión de los docentes entre los problemas de conducta con los de aprendizaje o bajo rendimiento escolar porque piensan que las causas radican en el niño. Además, se aprecia que los maestros orientan al alumno hacia la atención de educación especial en lugar de su integración a la escuela regular. Por ende, dichas autoras, al igual que González (2000), Macotela, Flores y Seda, (2001) y Martínez (1999) arguyen sobre la necesidad de una formación docente apropiada para dar respuesta al trabajo escolar con alumnos con NEE.

Así pues, con base en lo expuesto, se advierte que la perspectiva de los docentes con respecto de los alumnos con NEE implica la relación de aspectos individuales y sociales, generados a partir de su interacción escolar orientada a afrontar las demandas significadas por la nueva política de integración educativa. Consecuentemente, para indagar y comprender

dicha perspectiva, planteamos la necesidad de considerar las condiciones que le dan lugar y sentido, sobre todo si lo que buscamos es el acercamiento a los aspectos conformadores de esta realidad reelaborada continuamente por los actores, en una dialéctica de la acción individual y colectiva.

Por tanto, el objetivo del presente estudio se sitúa en dar cuenta tanto del modo de conceptuar por parte de los docentes al niño con NEE como, sobre todo, del sentido que le otorgan a éste y a las expectativas creadas con respecto a tales alumnos.

La estrategia metodológica

Para acercarse y comprender la perspectiva de los actores fue necesario considerar las situaciones sociales constituyentes de ésta, lo que nos permitió aproximarnos a los aspectos que conforman la realidad que continuamente reelaboran con base en una relación dialéctica de su acción individual y colectiva. De ahí que la estrategia metodológica empleada implicara un procedimiento indagatorio para obtener la información, la cual se analizó especificando categorías lo que, finalmente, desembocó en la formulación de proposiciones para construir un nivel significativo de comprensión en cuanto a las concepciones y sentidos que intervienen en la acción social de los actores. A continuación se describe la estrategia metodológica desplegada y sus diferentes momentos.

Objetivo general

El propósito general de este trabajo es dar cuenta del significado y sentido implicados en el concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

- 1) Identificar los significados expresados por los docentes respecto de las características que atribuyen a sus alumnos considerados con NEE, así como de la posibilidad esperada de su adaptación y desarrollo.
- 2) Establecer la tendencia de los profesores a partir de las semejanzas y diferencias de lo que ellos refirieron.
- 3) Especificar el sentido implicado en el concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con NEE, a partir del entendimiento de sus acciones en un orden institucional.

Participantes

En el estudio participaron, de forma voluntaria, 13 docentes de educación primaria (11 mujeres y 2 varones), con experiencia en el trato de alumnos con NEE, 7 de ellos cuentan con estudios normalistas y los 6 restantes con licenciatura en educación primaria; 6 de los profesores participan en el programa de Carrera Magisterial; y su antigüedad oscila entre 8 y 14 años.

Instrumento

Se empleó una guía temática de entrevista con el propósito de asegurar que los aspectos clave fueran explorados en cada uno de los participantes. Las áreas temáticas a indagar se planearon considerando los aspectos esenciales comprendidos en el concepto de perspectiva desarrollado por Charon (1998). La guía comprendió seis áreas temáticas (tabla 1).

TABLA 1

Áreas temáticas de la guía de entrevista

Áreas temáticas de la guía	Especificación
Formas de entender la condición del niño	Desde lo individual, familiar, académico y social
Valores y creencias implicados en las formas de entendimiento	Como condición de enfermedad, capacidad y competencia, falta de educación, interés y disciplina
Objetivos y formas de trabajo con los alumnos con NEE	Las instituidas oficialmente, habituales y circunstanciales
Pronóstico sobre el desarrollo y formación de alumnos con NEE	Favorable, desfavorable e incierto
Recursos con los que cuenta y necesita el docente	Información y capacitación, materiales de apoyo, adecuaciones físicas
Apreciación del docente respecto a la familia del alumno NEE y su participación escolar	Comprensiva, cooperativa, participativa, desinteresada o desinformada

Descripción del escenario

El escenario escolar se encuentra enclavado en un lugar rodeado de fraccionamientos residenciales de donde proviene 15% de la población escolar, otro 35% de las colonias populares y el 50% restante lo cubre la comunidad semi-rural.

La matrícula es de 438 alumnos. Al inicio del estudio se nos informó que existían aproximadamente 43 con NEE con y sin alguna discapacidad; se nos refirió que los principales problemas eran de aprendizaje sobre todo en matemáticas y lectoescritura. Sin embargo, la cantidad de niños con NEE que se constató a lo largo de nuestra permanencia en el centro escolar fue de 14.

Dicho escenario cuenta con un directivo, 15 profesores y el personal de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), integrado por dos licenciadas en educación primaria, una fungiendo como trabajadora social y la otra como terapeuta de lenguaje; una psicóloga y una pedagoga, la cual funge como docente de aprendizaje. De acuerdo con la organización, la asistencia de sus integrantes es una vez por semana, a excepción de la docente de aprendizaje que debe asistir diariamente.

Procedimiento

Acercamiento al campo

El acercamiento al campo consistió, en primer lugar, en visitar la supervisión de la zona escolar, con el fin de exponer los motivos de nuestra presencia y solicitar la autorización para realizar el estudio.

Selección del escenario

Después de contar con información de diferentes escuelas, visitamos cinco planteles que reunían los requerimientos necesarios. Como resultado de esta tarea elegimos la escuela donde se llevó a cabo el estudio.

La selección del escenario se realizó con base en el criterio de contar con la disposición explícita de los directivos para colaborar como voluntarios y para permitirnos acceder al personal de su escuela.

Inserción al escenario

Como parte de la estrategia metodológica, se consideró pertinente empezar con una reunión con los profesores, incluyendo al personal de la USAER y al director de la escuela. Esta reunión fue acordada previamente con el director y en ella se señaló el propósito del estudio. Se aclaró que no era una evaluación de su trabajo, sino un intento por comprender la integración educativa a partir de cómo la vivenciaba cada uno de ellos. En orden fueron presentándose los asistentes y confirmando su participación como voluntarios.

Calendarización de entrevistas

Dada la necesidad de aprovechar el tiempo de actividades regulares conforme al calendario escolar, se decidió realizar las entrevistas en fechas y horarios en que se cercioraba no habría actividad institucional incompatible para ello.

Aplicación de entrevistas

Se utilizó la entrevista a profundidad con cada uno de los participantes, considerando la metodología empleada por Taylor y Bogdan (1984). Fundamentalmente, la entrevista consistió en establecer y mantener una conversación con cada uno de los voluntarios, con el propósito de conocer sus ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos acerca de la investigación educativa, esto con base en las áreas temáticas contenidas en la guía de entrevista. Se profundizó en los temas a partir de retomar significados y sentidos que proporcionaban los participantes en la conversación. A manera de facilitar que la información girara en torno a lo personal, se elaboraron preguntas que permitían poner a los participantes en contacto con situaciones que pudiesen ser significativas para cada uno. Por ejemplo, las formas en que manejan situaciones de trabajo o experiencias personales.

A cada participante se le asignó un código como táctica para mantener la confidencialidad de los informantes. Éste se elaboró previo a las entrevistas, formándose con diferentes letras y números, cada uno con un significado particular. Se emplearon letras y números para representar cargo, género, grado y grupo asignado. También fueron empleados en las viñetas, para hacer referencia al actor en cuestión. Cabe señalar que para salvaguardar la identidad de las personas a las que se hizo alusión a lo largo de las entrevistas, los nombres fueron sustituidos por denominaciones ficticias.

Transcripción de entrevistas

La transcripción de las entrevistas se llevó a cabo con base en el código de aspectos técnicos que se elaboró para tal fin:

Corte y unión de citas = [...]

Separación y terminación de ideas y frases =

Silencios = ...

Repetición de palabras o frases = rp

Incremento en el tono de voz = uso de negritas

Para verificar la fidelidad de las transcripciones e identificar errores, fueron cotejadas con sus respectivas grabaciones. Los errores identificados fueron corregidos en la medida de lo posible, y cuando no fue el caso, se especificó en la transcripción, marcando con “NV”.

Análisis de la información

El procedimiento de análisis de la información recabada se realizó de forma manual a partir de las entrevistas, comprendió esencialmente tres momentos: *a)* categorización de la información, *b)* identificación de su tendencia y *c)* sentido del concepto y expectativas del docente, aclarando que si bien cada uno de ellos refiere pasos diferentes, como proceso de análisis constituyen uno solo (véase Mares e Ito, 2005:911-912). A continuación se describen los tres momentos.

a) Categorización de la información: el primer momento del análisis fue categorizar la información proporcionada por los actores. El procedimiento, en primer lugar, consistió en identificar conceptos, ideas, definiciones, descripción de acciones y acontecimientos con respecto de las áreas temáticas exploradas que indicaban valoraciones, orientaciones y expectativas, considerando tanto las situaciones donde los actores se referían a sí mismos como a sus compañeros, ya fuera que lo hicieran directa o metafóricamente.

Posteriormente, se establecieron vínculos entre episodios conversacionales que se referían a cada una de las áreas temáticas exploradas; particularmente cuando estas ideas y conceptos, entre otros, eran continuos en el decir de los actores. De estos vínculos, se consideraron tanto elementos compartidos como singularidades del decir de cada uno de los actores. Con base en los significados y sentidos predominantes de la información examinada, se agruparon las respuestas de todos los actores, con el propósito de definir las categorías contenidas en su perspectiva. Una vez agrupada la información, se precisaron dos categorías denominándolas control disciplinario y aprovechamiento académico.

b) Identificación de tendencias: el segundo momento del análisis se dirigió a determinar las tendencias de las categorías en función de la dirección que los docentes dieron a sus respuestas. El procedimiento consistió, primero, en emplear las categorías como unidad de análisis para establecer la relación entre contenido y dirección. A continuación, se identificaron se-

mejanzas y diferencias entre las tendencias. Con el propósito de especificar tendencias compartidas y no compartidas por los docentes, se realizó un entrecruzamiento de éstas.

c) Sentido de la perspectiva: en este tercer momento, el análisis se orientó a dar cuenta de la convergencia de líneas de acción conjunta de los docentes con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como de los elementos implicados en su naturaleza, para lo cual se reorganizó la información de las tendencias identificadas en función de las construcciones simbólicas que caracterizaron la vivencia de los profesores al respecto. El procedimiento llevado a cabo comprendió los siguientes aspectos:

- formulación de preguntas guía y articuladoras para este momento de análisis;
- identificación de significados y sentidos en líneas de acción conjunta;
- identificación de relaciones de líneas de acción conjunta con base en su sentido y significado;
- establecimiento y selección de los elementos analíticos pertinentes para el estudio; y
- examen de los elementos analíticos en función de la información.

Para cubrir los aspectos anteriores se formularon preguntas que guiaron este momento de análisis, por ejemplo:

- ¿Cómo definen los docentes a sus compañeros, escenarios, a sí mismos y las acciones con respecto de sus alumnos NEE?
- ¿Cómo se desarrollan y modifican las perspectivas de los docentes?
- ¿Cuál es el enlace entre la perspectiva de los actores y sus acciones?
- ¿Cómo enfrentan los docentes, las contradicciones personales y las discrepancias entre ellos?
- ¿Cómo se combinan las diferentes perspectivas de los docentes?

Con base en estas preguntas, la información seleccionada fue examinada con la finalidad de identificar frases representativas o demostrativas, tomadas o derivadas del lenguaje usado por los docentes (códigos en vivo), que resultaron ser ilustrativas para la comprensión del sentido.

De estas frases, en que los docentes definían y valoraban las acciones grupales con respecto a sus alumnos con NEE, se identificaron los significados a partir de los cuales se articuló el sentido implicado, considerando para ello tanto situaciones recurrentes como singulares. En el mismo contexto de códigos en vivo, se identificaron y especificaron relaciones entre las diversas acciones.

A partir del establecimiento de relaciones, se especificaron los posibles elementos analíticos, en términos de temas generales o categóricos: trabajo desempeñado, responsabilidad y compromiso laboral, formación docente, vínculos y relaciones institucionales, imágenes sociales compartidas, toma de decisiones, discurso y legitimación, conflictos y soluciones, imposición, sumisión y conformidad, rutinas laborales, organización y ajuste de acciones. Posteriormente, se seleccionaron los elementos analíticos más significativos en cuanto a la relación que guardasen entre ellos y sobre todo por ser los más característicos dentro del ámbito del comportamiento institucional de los docentes.

El siguiente paso consistió formular proposiciones a partir de diversos aspectos de las relaciones institucionales de los docentes, contenidas en los elementos analíticos, adoptando diversos grados de generalidad y realizando un examen minucioso y flexible de los casos empíricos que resultaban estar relacionados en dichas proposiciones.

Todo lo anterior involucró recurrir constantemente a la información proporcionada por los docentes así como a los ordenamientos previos que teníamos de ésta. En la medida en que se construía un nivel significativo de comprensión en cuanto a la relación de los elementos considerados en las proposiciones, se estableció el límite de análisis del sentido. Para ello, se consideraron tanto el objetivo del estudio como las preguntas que guiaron el proceso de reexaminación de la información en este momento de análisis.

Resultados

A continuación presentamos la información obtenida partiendo de las dos categorías sustantivas a las que se suscribieron los docentes, especialmente, su relación con los alumnos considerados con NEE, a saber: el control disciplinario y el aprovechamiento académico con base en los cuales derivamos las expectativas del profesor sobre la sociabilidad y desempeño escolar de dichos alumnos; con el propósito de dar cuenta del sentido implicado tanto en el concepto como en las expectativas en cuestión.

Control disciplinario

El control disciplinario implica conductas indeseables como la rebeldía, la mentira, el descaro, mostrar liderazgo, entre otras. Las conductas deseadas por facilitarles la labor académica en el salón de clase, no son virtudes, pero los profesores las aceptan con beneplácito por los beneficios que les proporcionan, ejemplo de ello es la pasividad de estos niños, dado que no les crean conflicto al alinearse a las prácticas y formas de pensar del docente. Los niños dóciles y temerosos son otro ejemplo.

Los alumnos antisociales son vivenciados como un proyecto hecho presente, es decir, la manera en que los piensan los docentes, la terminan asumiendo los niños:

no trabaja nada... tiene hábitos de conducta feos, los actos que comete ya no son travesuras, se le podrían considerar ya, ya fechorías o actos delictivos... pero al expulsar a este niño es como que inicie su carrera delictiva desde muy niño (DF9).

La perspectiva que guardan los docentes desde el inicio del ciclo escolar, y la idea que tienen de sus funciones como profesores, es imponer a los niños su cultura, de tal forma que si no responden de la manera esperada, serán considerados como inadaptados. El discurso de los profesores con respecto a estos niños es reiteradamente negativo:

Al principio de año, era un niño grosero, incumplido, faltista, respondón, rechazado por sus compañeros porque los agredía demasiado, les pegaba, pero ahorita yo te lo describiría que es un niño cumplido, cumple con sus tareas, al menos ya no me responde tan feo, ya le digo: "Martín, siéntate ponte a trabajar, se queda callado ya" (DF3).

La mayoría de los niños con NEE, SUS profesores los consideran indisciplinados, si expresan ser niños inquietos o inestables, son un problema para el maestro, pues lejos de quererlos entender, le es más fácil conceptuarlos como niños con NEE:

Es muy juguetón, pero no le ha tomado interés a la escuela, como que la escuela es para jugar...se le va sólo en jugar... su mente está divagando sin poner atención a lo que digo (DF11).

Por el contrario, cuando los docentes hablan de los niños sociables, en realidad se refieren a una docilidad institucional, que se presenta como una especie de sometimiento o imposición e internalización del poder que, la mayoría de las veces, constriñe la individualidad del niño e inhibe su desarrollo de personalidad y no como la interiorización del mundo social con base en convicciones y expectativas probables de realización de metas:

Es tranquilo, sólo cuando me salgo empieza a platicar, pero cuando yo estoy no me da guerra (DF1).

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

Es muy tímida...ella misma no se integra, pero siento que mucha parte es de ella (DF6).

Por otra parte, los niños son los principales receptores de la rigidez y verticalidad de las estructuras y las disposiciones que conforman el modelo escolar, donde el líder es el docente y no el niño. En estas condiciones, reconocer el liderazgo de un alumno representa un problema para el profesor, ya que un líder es un riesgo dentro del aula, porque desde su visión, trastoca y afecta la disciplina escolar y descontrola a todo el grupo, entonces, el salón se vuelve un desbarajuste:

Con sus compañeros es un niño aceptado y aparte es un niño líder... y, algo les dice, y ahí van todos (DF3).

Los niños son considerados como participativos porque responden positivamente a todas las instrucciones señaladas por el docente:

Yo lo describiría como que es un niño que le echa muchas ganas en todo lo que hace a pesar de sus limitaciones que tiene. De no ser por su limitación no estaría en USAER (DF12).

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

Accepta las cosas al cien por ciento y no lo niega, es muy honesto... es lo que no entiendo, o sea no ocultan lo que hacen, sí me dicen “yo fui”, “sí lo hice”, pero no entiendo por qué lo dicen (DF9).

En el afán por mantener el orden, argumentan que estos alumnos mienten porque eso les permite actuar de acuerdo con lo que perciben de su entorno, boicoteando las reglas sociales en el salón de clases. Los docentes señalan que son deshonestos, que no son de fiar, son mentirosos:

Es un niño manipulador, es muy inteligente y su mal comportamiento lo hace por llamar la atención... Bueno trabaja cuando quiere o cuando se le está vigilando (DF20).

Los docentes emplean de manera indiscriminada conceptos aparentemente médicos, en un sentido peyorativo y de descalificación. Si el niño es inquieto o inestable es descalificado porque representa un problema para controlarlo, no responde a las estrategias de enseñanza y, por lo tanto, recurren a señalarlo como niño con NEE.

...es hiperactivo, tiene problemas para fijar su atención, no se concentra en lo que uno está explicando (DF11).

Una de las características que más toman en cuenta los profesores de sus alumnos, es el aseo personal:

Venía sucio de la cara, la nariz sucia, oliendo a orines, pero ahora nos hemos dado la confianza para decírselo... estamos poco a poco cambiándolo, nada más nos falta trabajar su aspecto casi, casi motriz (DM7).

Más que la limpieza, lo que les importa es implementar una docilidad institucional y que los niños “aprendan a ser limpios”:

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

Rendimiento académico

En el ámbito académico se observan dos criterios que utilizan los docentes para referirse a sus alumnos: el rendimiento académico y la caracterización orgánica y psicológica. El primero lo describen como bajo aprovechamiento, falta de habilidades y competencias; el segundo, en términos de alguna limitación para su integración escolar debido a su condición de NEE, tales como las particularidades biológicas o rasgos de inmadurez social e intelectual.

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

Va muy bajo porque le cuesta mucho trabajo comprender instrucciones, hasta que le digo "aquí te piden esto" y ya le entiende, el examen lo tengo que hacer con él ...tengo que dirigirlo (DF11).

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

Su trabajo es muy deficiente, él si dice no lo hago, no lo hace, pero tampoco se pone a causar problemas... lo curioso es que cuando hago los exámenes sale bien y me contesta muchas (DM13).

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

Como que no está a la edad correspondiente... es muy infantil, yo sé que son niños pero como que éste se pasa (DF8).

Otro de los aspectos que afecta el rendimiento académico pero que los profesores lo consideran fuera de su responsabilidad, se refiere a problemas biológicos presentados por el niño y que, dada su característica visible e indiscutible, significan una limitación para el aprendizaje, condición por la cual estos alumnos requieren de educación especial. De esta forma, los docentes relacionan las características orgánicas de los niños con su capacidad intelectual. Un ejemplo de ello es cuando una maestra asegura que su alumno tiene un problema fisiológico:

Le cuesta mucho trabajo, como retener las instrucciones, más bien todo es un niño que no puede... lo que tiene es un problema de lenguaje... Después se detectó él tenía problema auditivo... Una niña que tiene muchos problemas, tanto motrices, en equilibrio en todo (DF5).

Como se señaló anteriormente, los profesores no tienen una evaluación de los niños y relacionan los niveles orgánicos y la capacidad intelectual para conceptualizarlos como niños con NEE, argumentando que tienen baja capacidad de abstracción, no saben interpretar datos ni razonamientos, no tienen el concepto del número, presentan lento aprendizaje, problemas de operaciones básicas y sin retención:

Su aprovechamiento académico es muy bajo, hay muchas cosas que no sabe, él imita y copia, si no sabe leer eso lo obstruye en su comunicación. No se comunica conmigo para nada luego viene y me pregunta, le explico y dice que ya le entendió y al rato vuelvo a ir con él y ya se le olvidó (DF6).

Expectativas del docente

En cuanto a las expectativas, el docente da cuenta de los objetivos que pretende desarrollar en función del sentido que le atribuye a la enseñanza escolarizada y sus implicaciones en el ámbito social, es decir, que el alumno sea sociable, seguro, que “madure” o sea un niño feliz; en el ámbito académico, fijan sus expectativas en que todos trabajen al mismo ritmo y tengan igual aprovechamiento y, por lo tanto, esperan que los alumnos cuenten con capacidad para el trabajo, sean disciplinados y tengan buen aprovechamiento académico.

Sociabilidad

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

El concepto que los docentes tienen de los niños se confirma, pues siguen anteponiendo sus posibles limitaciones a su condición esencial de persona. Esta postura los lleva a considerar que esos alumnos no tienen futuro y los proyectan negativamente. El testimonio de la docente DF9 ilustra esta idea del esfuerzo vano que se realizó al tratar de cambiar a uno de sus alumnos:

Para mí sería un logro muy grande que se recuperaran, ya no tanto que aprendieran los conocimientos al cien por ciento sino que respetaran a sus compañeros, eso ya sería ganancia...Pues no sé, siento feo, pero a los mejor ese niño va a ser difícil que se rehabilite; tenía tendencias homosexuales, yo lo estuve trabajando mucho, mucho, y no... yo cuando lo vi, cuatro años después ya estaba vestido, es cuando se siente uno mal, y dice uno de haber sabido no le hubiera dedicado tanto tiempo, de haber sabido me hubiera ahorrado tantas energías.

En el afán de conseguir que el alumno llegue a ser considerado “normal”, los docentes buscan que cumpla con una serie de requisitos: ser un niño sociable, seguro, independiente, disciplinado, etcétera, pero sobre todo que sea sumiso ante las reglas que se le imponen. El profesor es consciente de la falta de docilidad institucional y de la rebeldía que manifiestan sus alumnos, así como del temor que se expresa desde el sistema en relación con los niños con NEE.

Este niño siento que es más accesible, o sea como que es un niño que se puede más o menos ir moldeando (DF9).

Rendimiento académico

La expectativa de carácter académico nos señala la exigencia de autoaprendizaje para los niños en términos de que resuelvan sus problemas educativos por sí mismos:

Que adquiera el nivel suficiente, la madurez necesaria para seguir adelante en relación a una autoeducación, porque ese es el propósito dentro de ese grado, es que ya no se sientan dependientes del maestro, sino que sepan qué hacer en el momento en que no está presente el maestro, o que llega tarde o simplemente cuando tiene que salir. Que sepan qué hacer en cierta situación, que vayan adquiriendo cierta madurez, su propia responsabilidad y la concentración que en este caso se debe de dar en tercer año, ya que es un cambio brusco de segundo a tercero, refiriéndose a la forma de enseñanza y a las responsabilidades que tienen (DM7).

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

Que sepa respetar más que nada que sepa ver, respetar los límites, hasta dónde debe él de portarse bien cuando un persona lo trata bien... No es cuando él quiera también, por eso le digo es inteligente (DF9).

Por otra parte, los docentes parten de la idea institucional de que su labor con los niños está encaminada a apoyarlos y habilitarlos en el aprendizaje, la disciplina y la moral que conformará a los individuos del mañana. Pero los resultados de ese trabajo, de acuerdo con ese ideal, por lo general, no se reflejan en la conducta de la mayoría de sus alumnos; los maestros reconocen en muchos de los casos que, en efecto, los resultados no son satisfactorios, razón por la cual son vivenciados con frustración dentro de la actividad profesional. De ahí que, por lo general, no estén satisfechos

con su desempeño profesional y menos aun experimenten un estado de tranquilidad, al que se supondría debería aspirarse de manera constante y cotidiana en el trabajo desempeñado:

me siento frustrada, porque sé que lo que hago no es suficiente o siento que las alternativas que hago no sirven, así me siento (DF12).

El sentido del concepto y de las expectativas del docente

En el ámbito escolarizado, los profesores consideran necesario que el alumno cuente con características tanto de conducta como de capacidad intelectual y relación social que, en su momento, den parte para la creación de una condición idónea que sustente el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual rendirá sus frutos en un aprovechamiento óptimo de los contenidos revisados. Situación que, conforme se va experimentando, deriva en una conceptualización por parte del profesor con respecto al alumno, redundando en las expectativas o pronóstico escolar concebidas para el educando.

Ahora bien, la vivencia de los profesores de tal situación, en el marco del proyecto de integración educativa, nos permite identificar una serie de matices en su acción cotidiana, con los cuales van construyendo el sentido que imprimen a su ejercicio profesional.

De esta manera, la disciplina de los alumnos considerados con NEE adquiere una primordial importancia, ya que con base en ésta, el profesor justifica la aceptación o rechazo de los mismos y, por ende, su posible aprovechamiento escolar. Un niño que no muestre las conductas “deseadas” será señalado como alguien prácticamente ineducable. Sin embargo, en el ejercicio cotidiano los profesores enfrentan casos de disciplina que van desde los alumnos inquietos hasta los pasivos, en donde los primeros son vistos como incapaces de subordinarse a las reglas impuestas por el docente, por ende, atender al modo en que se les proporciona los contenidos académicos, aunque esto no sea necesariamente así.

Con respecto a los alumnos pasivos, para los profesores son niños que, dada su condición, sí cuentan con las características mínimas para el aprendizaje, conceptualización que en muchas ocasiones sólo señala docilidad ante el orden impuesto por el profesor, sin ser relevante la cuestión del aprovechamiento mientras esto no se convierta en un cuestionamiento a la capacidad pedagógica del docente que, dado el caso, cuenta con una serie de justificaciones para salvar su situación.

Por consiguiente, para los profesores resulta más deseable un niño con NEE pasivo, por no ser un elemento perturbador en el ejercicio de su labor docente, que un indisciplinado que incluso, considerando su asimilación de los contenidos académicos, ponga en tela de juicio no sólo la capacidad y compromiso del docente, sino la etiqueta de NEE que le ha sido asignada.

La situación anterior resulta entendible en la medida en que el profesor responde a un orden institucionalizado, donde es visto con base en su decir y hacer, especificados en alumnos disciplinados y con “buen” aprovechamiento, visión que se vendría abajo si no se cumple con lo esperado.

Por tal motivo, al profesor le resulta práctico evitar alumnos que puedan convertirse en un impedimento para mantener su labor e imagen institucional. Situación aludida en una serie de argumentos que van desde las características físicas, psicológicas y sociales del niño asociadas con las NEE, hasta condiciones laborales en general como la falta de conocimiento e información sobre el trabajo con este tipo de alumnos, carencia de materiales específicos, el escaso o ausente apoyo por otras instancias como la USAER, entre otras.

En este sentido, el profesor puede ejercer la descalificación del alumno como alguien sin posibilidad alguna para desempeñarse en el ambiente escolarizado, pero esto no puede derivar en un rechazo pues la estancia del niño en la escuela obedece a un mandato institucional, el cual prefigura la atención de alumnos considerados con NNE como parte inherente de la labor del docente. Y al hacerlo así implica, entre otras cosas, poner en riesgo su estabilidad laboral.

A tal obligatoriedad van aparejados algunos beneficios para el profesor como la obtención de puntos para Carrera Magisterial que se materializan en estímulos monetarios, al contar en su grupo escolar con niños NEE. Situación que coloca al docente en la disyuntiva de, por una parte, requerir un alumno al que por principio considera imposibilitado para integrarse a la dinámica del aula, y, por otra, a no contar con él y ver disminuidos sus ingresos y su imagen profesional y personal.

La resolución a esta disyuntiva puede tomar dos caminos, uno nos lleva a encontrar niños relegados, ignorados, descalificados, estigmatizados pero incluidos en el grupo, aunque sólo como un número más. El otro, y considerando la amplitud de la etiqueta, puede derivar en el señalamiento de alumnos regulares pero difíciles, como individuos con NEE y, por consiguiente, acreedores de toda su condición.

Al dirigir sus acciones hacia la inclusión de alumnos NEE o a la identificación de niños que, desde su perspectiva, presentan características para

ser tratados como tales, el profesor logra inicialmente mantener su condición laboral intacta. Asimismo, su imagen profesional y personal, como individuos interesados y comprometidos no sólo con su labor cotidiana sino también con un proyecto institucional y sus posibles beneficiarios, permanece inmaculada.

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos del presente estudio, podemos plantear que la perspectiva de los docentes con respecto a sus alumnos con NEE, particularmente en cuanto al concepto y expectativas que tienen sobre ellos, comprende una serie de significados derivados de valores y principios morales a partir de los cuales norman sus acciones. De esta forma, su rol institucional como docentes se funda en la idea de que en la institución educativa existen reglas y normas preestablecidas y cada una de ellas tiene una función específica, por tanto, es ineludible su cumplimiento.

También se parte de la idea de que existe una educación previa en estos niños y que la familia, responsable de proporcionarla, es el supuesto cimiento para que el docente pueda continuar con su tarea educativa, el profesor enseña, no educa. En consecuencia, se espera que un alumno bien educado mostrará un comportamiento acorde con las expectativas generadas para él, mismas que se construyen al inicio del ciclo escolar, por lo tanto, quienes no respondan a éstas serán poco favorecidos por los esfuerzos del profesor.

En función de este contexto que los justifica institucionalmente, los docentes describen al niño NEE negativamente cuando presenta un comportamiento indisciplinado, utilizando términos peyorativos para referirse a su comportamiento social. Lo paradójico es que caracterizan como virtudes conductas como la inseguridad, parsimonia y falta de iniciativa en los niños, porque no les causan ningún problema y facilitan la alineación del alumno a sus prácticas habituales. En este sentido, para los maestros es importante que sean un tanto dóciles o miedosos, pues así les es más fácil controlarlos y les da la sensación de estarles enseñando algo o que sus prácticas han generado algún beneficio en ellos.

A los alumnos con NEE que cuentan con una evaluación y diagnóstico de daño orgánico no severo y comportamiento dócil se les justifica y acepta fácilmente su inclusión en el grupo, independientemente de su capacidad de aprendizaje académico. Pero a quienes tienen un problema de conducta

o disciplina marcada, los etiquetan como antisociales e inadaptados y no ven posibilidades de que se beneficien académicamente; sin mucho agrado los contienen en el aula por la remuneración adicional que les representa, aunque implique realizar algunas actividades emergentes como agregados a su práctica habitual, con el “propósito de ayudarlos”.

Así, podemos concluir que en el orden institucional escolar estudiado existe una tendencia negativa en cuanto a la conceptualización de los docentes respecto de los niños con NEE, pues consideran que de inicio no presentan la capacidad de poder beneficiarse en un ámbito educativo institucionalizado, por tanto, las expectativas de aprovechamiento y desarrollo social son casi nulas porque suponen que si ciertos alumnos regulares no aprenden ni comprenden la importancia de la enseñanza escolarizada, con mayor razón los considerados con NEE, sobre todo cuando su comportamiento social es incompatible con la disciplina demandada institucionalmente, de manera ineludible, para la realización de esta tarea.

Dada esta situación, consideramos que es muy importante el que los docentes reconozcan los límites y los alcances en su quehacer magisterial, así como lo que es posible realizar con los niños con NEE. Es indispensable su compromiso para enfrentar los retos que se les presentan hoy en día dentro de la institución educativa.

El cambio de actitud o perspectiva en cuanto al concepto y a la expectativa debe pasar por un periodo de convencimiento, donde las formas de pensar y sentir del maestro deben ser tomadas en cuenta, muchos maestros pueden pensar lo mismo, pero el sentido que le dan a las cosas es diferente, y no se puede entender al docente ni su quehacer, si no se comprende lo que éste es como persona.

Las prácticas del docente en lo individual están ligadas con su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser. En este tenor, los factores más significativos que hay que tomar en cuenta serían: los periodos en los cuales los profesores se educan e ingresan a la profesión; los sistemas de valores y tendencias educativas dominantes que coinciden con esos periodos y la etapa de la vida en la que se encuentra el docente en el momento de su desempeño como tal, es decir, aspectos como el de consolidar una carrera profesional, la conformación de una familia, la identidad exitosa, efecto en la confianza en sí mismo con respecto a su propia capacidad educativa, su objetividad, su actitud hacia el cambio, el género, la edad, entre otros.

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

Con ello entenderíamos el compromiso de los docentes hacia la institución escolar, la capacidad de cada uno de ellos y las expectativas excesivas o poco realistas que a veces la sociedad crea en lo que concierne al trabajo de los profesores.

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

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

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

La mejora de la calidad en la educación escolar únicamente es posible si se da un proceso permanente de profesionalización psicopedagógica de los profesores. Por tanto, una perspectiva escolar nueva debe implicar el modo en que los profesores y alumnos dan sentido a sus experiencias diarias de formación en clase, y el modo en que se reconstruye cotidianamente la realidad en la interacción.

Referencias

- Battle, J. (1979). “Self-esteem of students in regular and especial classes”, *Psychological Report*, núm. 44, pp. 212-214.
- Bender, W. N. (1985). “Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior”, *Journal of Learning Disabilities*, núm. 15, pp. 100-102.

- Bender, W. N. y Golden, L. B. (1988). "Comparison of adaptative behavior of learning disabled and non disabled children", *Learning Disability Quarterly*, núm. 11, pp. 55-61.
- Brophy, Jere (1998). *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom*, Greenwich Conn: JAI Press, Inc.
- Calvo Rodríguez, Ángel R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e Intervención*, Madrid: EOS, pp.178.
- Charon, M. (1998). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation an integration*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Colin, Barnes (1998). "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental", en L. Barton (comp). *Discapacidad y sociedad*, Madrid: Morata, pp. 59-76.
- Cooley, E. J. y Ayers, R. R. (1988). "Self-concept and success failure attributions of non handicapped students with learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, núm. 21, pp. 174-178.
- Cortés Morelos, Jacqueline; Jaimes Medrano, Aurora Leonila; Barragán Pérez, Virginia; Ortiz León, Silvia (2007). "Rendimiento escolar y sicopatología de estudiantes de tercer año de secundaria", *Psiquiatría*, enero-abril, vol. 23, núm. 1 pp. 3-6.
- Dos Santos Elías, Luciana Carla; Maturano, Edna María; De Almeida, Ana María; Giurcani, Alessandra Gaspar (2003). "Treating boys whit low school achievement and behavior problems. Comparison of two kinds of intervention", *Psychological Report*, 92, pp. 713-720.
- Dweck, C. S. (1975). "The role expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness", *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 31, pp. 674-685.
- Fernández García, Isabel (2001). "¿Qué entendemos por "disrupción"?", en García F. *Guía para la convivencia en el aula*, Barcelona: CISSPRAXIS, pp.17-25.
- Ferreiro, Ramón (2002). "El efecto Pigmalión", Sistema Aída, *Red Latinoamericana Talento* (México), disponible en www.redtalento.com.
- Fierro Evans, María Cecilia (2005). "El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, vol. 10, núm. 27, pp. 1113-1148.
- Finn, J. D. (1972). "Expectations and the Educational Environment", *Review of Educational Research*, núm. 42, pp. 387-410.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Furlan, Alfredo (2005). "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, vol. 10, núm. 26, pp. 629-636.
- Furlan, Alfredo (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en Piña, J. M.; Furlan, A. y Sañudo, L. (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, pp. 245-306.
- García, G. E. (1990). *La integración escolar: Aspectos psicosociológicos*, tomo I, 2ª. ed., Madrid: Getafe.
- González, M. (2000). "Actitud de las educadoras hacia la integración educativa", *La Psicología social en México*, 8, 508-513.

- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1990). "Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study", *Journal of Disabilities*, núm. 23, pp. 177-184.
- LeRoux, J. (2001). "Social dynamics of the multicultural classroom", *Intercultural Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 210-242.
- Macotela, F.; Flores, M. y Seda, S. (2001). "Las creencias de los docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro", *Revista Iberoamericana de educación*, disponible en: <http://www.oei.es/buscador.htm>
- Mares, M. A. y Ito, S. E. (2005). "Integración educativa: perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), núm. 26, vol. 10, julio-septiembre, pp. 903-930.
- Martínez, M. (1999). *La percepción de los maestros de una zona rural e indígena acerca de los problemas de aprendizaje*, tesis de maestría en educación especial, Estado de México: FES-Z-UNAM.
- Martínez, O. y Acle, T. (1999). "Relaciones maestro-alumno con problemas de conducta y su integración educativa", en Z. Jacobo y M. Villa (eds.), *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*, vol. II (51-66), México: UNAM-FES-Iztacala.
- Ortega Ruiz, Rosario (2004). "Violencia, agresión y disciplina", en Fernández, I., *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid: Narcea, pp.19-29.
- Rist, Ray (1970). "Student social class and teacher expectations: The Self-Fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Education Review*. 40 (3), agosto, pp. 411-451.
- Shakespeare, Tom (1994). "Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal?" *Disability and Society*, 9 (3), pp. 283-300.
- Spitz, H. (1999). "Beleaguered Pygmalion: A history of the controversy over claims that teachers expectancy raises intelligence", *Intelligence*, vol. 27, núm. 3, pp.199-234.
- Stipeeck, D. J. y Weisz, J. R. (1981). "Perceived personal control and academic achievement", *Review of Educational Research*, núm. 51, pp. 101-137.
- Sús, María Claudia (2005). "Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, vol. 10, núm. 27, pp. 983-1004.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods, the search for meanings*, Nueva York: John Wiley and Sons.
- Tejada, F. J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores)*, Málaga: Aljibe Ediciones.

Artículo recibido: 8 de diciembre de 2008

Dictaminado: 4 de febrero de 2009

Segunda versión: 2 de marzo de 2009

Aceptado: 3 de abril de 2009