



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI ISSN-1665-0441

Volumen 9 Número 4 Edición Especial
Septiembre – Diciembre 2013

CREENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

A. L. Gavia P¹

¹Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Maestra de Educación Básica en Jefatura de Sector III de Educación Especial y Catedrática de postgrado de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Dirección. Av. San Miguel 2573. Fracc. Nueva Vizcaya, C.P. 80025, Culiacán, Sin. Tel. 6674748723. Correo: algavia@hotmail.com

Resumen

Trabajo de investigación hermenéutica realizado con diecisiete maestros de educación primaria regular y especial con el fin de estudiar sus creencias sobre los problemas de conducta y la discapacidad intelectual. Se develan las creencias docentes en torno a la influencia que el contexto tiene en la proliferación de los problemas de conducta y la discapacidad. Se hace un acercamiento al referente teórico desde las creencias, los docentes, de educación regular y especial, tienen en común que sus creencias en torno a la discapacidad intelectual están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral, más que en referencias actualizadas de la discapacidad intelectual. Por otra parte se encontró que los maestros, fundamentaban sus creencias sobre los problemas de conducta en las características que han observado a través de la experiencia con sus alumnos. Finalmente las estrategias y estilo para configurar el orden también estaban fundamentados en sus creencias, los docentes de primaria y de educación especial utilizaban estrategias correctivas, aunque estos últimos también utilizaban estrategias cognitivas.

Introducción

Es importante reconocer que a través de la educación especial se

ha hecho uso de una pedagogía correccional. Se ha trabajado en la compensación y en la remediación, pretendiendo lograr una nivelación en el aprendizaje o una malentendida “normalización”. Lo cual tiene que ver con las creencias que los maestros van construyendo a lo largo de su actividad docente, tales creencias están condicionadas socialmente, es decir, dependen de la historia de vida de cada individuo y su relación con el entorno y de la interacción con otros sujetos, que van nutriendo y permeando su pensamiento y por lo tanto su propio accionar (Villoro, 1982).

Está bastante documentado que se tienen alumnos con problemas de conducta en todas las escuelas, pero, ¿es posible que una cantidad de esos alumnos tenga discapacidad intelectual?, ¿cuáles son las creencias que el docente tiene de la discapacidad intelectual y de los problemas de conducta?, ¿Cuáles son las causas que originan un problema de conducta en el salón de clases?, ¿qué implicaciones tienen las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y de la discapacidad intelectual en su práctica educativa?.

Estas preguntas tuvieron respuesta a través de la interpretación de lo dicho por diecisiete maestros que laboran en el nivel primaria en algunas escuelas urbanas del municipio de Culiacán, el cual se caracteriza por tener un alto índice delictivo y de violencia. Ocho de estos maestros eran docentes de educación primaria regular y nueve eran maestros de apoyo, profesionales de la educación especial.

Justificación. Las acciones en el aula dependen de la mirada del profesor, razón que cobra relevancia a la hora de indagar las creencias de los profesores sobre los alumnos con problemas de conducta y con discapacidad intelectual, lo cual justifica plenamente esta investigación.

Por otra parte también es importante mencionar que las estadísticas semestrales (SEPYC, Departamento de Educación Especial, 2007) reportaron que un gran número de los alumnos atendidos por educación especial en las escuelas primarias indican que sus dificultades están asociadas a trastornos de la conducta y un mínimo porcentaje a una discapacidad.

Además las listas de espera de alumnos con necesidades educativas transitorias siguen en aumento porque la prioridad eran aquellos alumnos

que tienen discapacidad (Ley General de Educación: Art. 41:1993).

Contar con evidencias producto de este trabajo investigativo, pone en situación de reflexión para el diseño de políticas educativas que fortalezcan el trabajo docente, ya que este puede diferir con las intenciones y objetivos de los planes de desarrollo educativo nacional. Así que el análisis de los datos permitirá a la autoridad competente retomar los resultados y generar cambios significativos y de raíz en la atención de los niños con problemas de conducta y discapacidad intelectual.

Aunado a lo anterior se encontró que no hay investigación de creencias de este tipo, en torno a los problemas de conducta, la discapacidad intelectual y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, explorar las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y la discapacidad intelectual y sus posibles implicaciones en la enseñanza, fue de gran relevancia.

Por lo tanto, el *objetivo general* que se planteó en esta investigación fue explorar las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y la discapacidad intelectual y sus posibles implicaciones en la enseñanza. Derivados de este objetivo se reconocen los siguientes *objetivos específicos*:

- Conocer los trastornos de conducta presentes en edad escolar en alumnos con discapacidad intelectual.
- Aproximarse a las creencias del profesor de educación primaria regular y del maestro de educación especial, en relación al concepto de problemas de conducta y discapacidad intelectual.
- Encontrar las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las creencias de los docentes acerca de los problemas de conducta en los alumnos con discapacidad intelectual.

Al interactuar con los docentes antes y durante la investigación se concibieron algunos *supuestos de investigación*, denominados así por el carácter cualitativo de la misma.

El primero expresa que la existencia de un mejor dominio de enfoques teóricos en la práctica educativa de los profesores de educación regular y especial, permite que el trato y manejo de los alumnos con discapacidad

intelectual y trastornos en la conducta sea más justo y adecuado.

Otro supuesto es que las creencias de los maestros con respecto a los trastornos de la conducta y la discapacidad intelectual inciden en los procesos de enseñanza.

Por último, también se cree que los alumnos con discapacidad intelectual, en la generalidad tienen problemas de conducta, debido a que no pueden anticipar o controlar algunas conductas.

Materiales y Métodos

La hermenéutica como metodología de investigación en educación.

En los últimos años se ha reconocido la hermenéutica como método de investigación en el ámbito de la educación, ésta tiene como eje central la interpretación y la comprensión. Gadamer (2001) es considerado uno de los principales exponentes y expresa que en la ciencia natural el sujeto se distancia del objeto de estudio, pero en la ciencia de la subjetividad y la interpretación no es posible hablar de ese distanciamiento. En la lectura hermenéutica no hay mediación absoluta entre historia y verdad, pues intervienen el pensamiento del ser humano y la historia de vida del sujeto, en su interacción con los otros. Por ello Gadamer expresa: "El interés histórico no se orienta sólo hacia los fenómenos históricos o las obras transmitidas, sino que tiene como temática secundaria el efecto de los mismos en la historia...Cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general nos hallamos siempre bajo los efectos de esta historia efectual." (Gadamer: 200:370-371).

Ahora bien, comprender es también aplicar. Gadamer (2001) cita dos tipos de hermenéutica práctica: la hermenéutica teológica y la hermenéutica jurídica. Pero en educación también se habla de una hermenéutica práctica, porque la interpretación del hecho educativo tiene total relación con la experiencia educativa, con la enseñanza y el aprendizaje. Además que como investigador no hay desprendimiento total, pero se entiende al investigado como personaje con su propia historia, con su propia verdad. No obstante, el que reflexiona y cuestiona su propia práctica o el hecho educativo permanece en constante mejora,

bien lo expresa Gadamer, “el que quiera pensar tiene que preguntarse”. (Gadamer: 2001: 453).

En la investigación se utilizó la entrevista en profundidad, también denominada semiestructurada, porque se considera ésta como un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado sobre temas a profundizar. No contrasta teorías, profundiza, se utiliza también sólo para analizar cómo otros ven el problema y por supuesto en ese diálogo emergen las creencias. De ahí que ligado a la sociología y a la antropología “la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.” (Rodríguez et-al: 1999: 168).

También se consideró el método hermenéutico por su naturaleza interpretativa como Dilthey aclara *toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica* (Martínez:200:120). Por otra parte también Heidegger (1974) destacó el aspecto hermenéutico del conocimiento. Para él, la hermenéutica no es un método que se enseñe y se aplique posteriormente por los investigadores y el ser interpretativo es parte de la naturaleza humana, por lo tanto, la interpretación no es un instrumento, sino una realidad humana, el modo natural de ser de los seres humanos (Martínez, 2001).

Algunos referentes teóricos.

Clarizio, Harvey y McCooy, George (1981) son autores que aportaron a la investigación en cuanto a los trastornos de la conducta, Funes, Jaime, (1982), de manera más específica ayudó a comprender la delincuencia infantil y juvenil y sobre problemas afectivos y de conducta en el aula se hace referencia a López, Félix (Compilación de Marchesi, Alvaro, 2002).

Fue importante investigar la postura más actualizada de la Discapacidad Intelectual Definición, clasificación y sistema de apoyos, de Luckasson, R. y cols. (2002) y Verdugo, Miguel Angel (2002). Por su parte Bigge, Morris (1996) en Teorías de aprendizaje para maestros contribuyó en la clarificación de las principales corrientes teóricas. Entre las cuales destacan de las corrientes cognitivas Piaget con su Psicología Infantil, Aprendizaje y Constructivismo, así como Vygotski, Lev Semiónovich, (1995,1996) con los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo, Mediación, Inteligencia, Origen

conducta social y cultural.

Igualmente Gadamer (2001), aportó un gran sustento teórico metodológico desde la hermenéutica con el análisis de la historia efectual y tradiciones que contribuyen a las creencias docentes, objeto de estudio de la investigación.

Finalmente, Luis Villoro (1994) fue un eje transversal de la investigación, debido a que la atraviesa con los constructos teóricos de creer, saber, conocer y la visión interaccionista de la creencia, al analizar las creencias de los docentes sobre los problemas de conducta y de la discapacidad intelectual.

Para analizar la realidad de los docentes, sus creencias, se organizaron los datos obtenidos en cinco categorías de análisis: Incidencia y contexto social, Un acercamiento al referente teórico del docente desde las creencias, Discapacidad Intelectual y creencias, Creencias docentes y problemas de conducta y Estrategias y estilos para configurar el orden.

Resultados

Incidencia y contexto social

Ambos docentes, de educación primaria regular y especial, coincidieron en que no todos sus alumnos con discapacidad intelectual tenían problemas de conducta. Reconocen como conductas problemáticas aquellas que se relacionan con la agresividad, la hiperactividad y la conducta negativista desafiante, es decir, aquellas que alteran el orden e interrumpen el curso de la enseñanza.

Los problemas de conducta no son una característica inherente a la discapacidad, pueden o no presentarse en menor o mayor medida dependiendo de los apoyos proveídos, la tolerancia y manejo que se haga de la situación, pues ya no se define a la discapacidad intelectual como una condición estática, sino socialmente condicionada y variable (AAIDD: 2002).

Los docentes sostienen la creencia en la influencia que ejerce el entorno familiar en el desarrollo de la conducta. Se distingue una diferencia significativa entre los maestros de grupo y los maestros de apoyo. Los

primeros, excepto uno de ellos, no reconoce el contexto escolar, como una posible fuente generadora de problemas de conducta. Los maestros de grupo regular consideraron entre sus creencias que los problemas de conducta son generadores de problemas de aprendizaje, aunque en realidad son variables que se potencian mutuamente.

Un acercamiento al referente teórico del docente desde las creencias.

Ni los maestros de grupo ni los maestros de apoyo, sustentaban su labor en un referente teórico elegido según su preferencia, sino más bien fue el fundamento de su práctica docente, las tradiciones docentes y la experiencia derivada de sus creencias.

Los maestros de apoyo eran más pacientes y tolerantes con los alumnos porque era parte del estilo y lo esperado de un maestro de educación especial producto tal vez de la historia efectual que había dejado huella en las prácticas docentes. Los maestros de grupo tenían la firme creencia de que son los maestros de apoyo a quienes les corresponde la atención de los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, ya que consideran que son los que están preparados para ello, pero éstos no se sienten preparados en el área.

La práctica de la mayoría de los profesores de educación regular estaba compuesta por acciones y estrategias conductistas. El control y el orden era el principal objetivo del profesor de grupo. En tres de los maestros de grupo de primaria entrevistados, emergen creencias de tipo cognoscitivo, creían que podían modificar la conducta y utilizaban estrategias creativas. Y aunque no existe una tendencia generalizada entre los maestros de grupo predomina la tendencia hacia el conductismo y en menor medida hacia la psicología social cognitiva, aunque lo ignoren y lo realicen sólo como parte de lo que la experiencia y la práctica les ha brindado.

Igualmente, ninguna maestra de apoyo hace mención de un referente teórico explícito, es más bien la experiencia la que va creando un estilo de intervención. Todas utilizan estrategias y estilos de enseñanza de ambos enfoques, cognoscitivo y conductista.

Discapacidad intelectual y creencias

Los profesores de grupo expresaron su creencia sobre la discapacidad

intelectual basados en las características internas de los niños, en los sentimientos que provocan en ellos y en la capacidad para aprender. Se sugiere mayor capacitación en contenidos no solo académicos, sino también sociales, culturales y emocionales.

Los maestros de grupo la definían como limitaciones para aprender, otros la explicaban como niveles de inteligencia o grados de discapacidad, otros como sinónimo de aprendizaje y como rezago escolar. Algunos consideraron que tenían capacidades para aprender.

Entre las maestras de apoyo se pueden distinguir dos grupos, cinco de ellas expresaron sus creencias sobre la discapacidad intelectual basados en las características de los niños (principalmente agresividad e hiperactividad) y cuatro que se fundamentaban en dos o más áreas de desarrollo.

La dificultad para transitar a otro tipo de pensamiento se encuentra precisamente en el carácter inconsciente de la creencia, en la dificultad para hacerla consciente y reflexionarla, e allí la relevancia de develarlas desde la investigación. Ambos grupos de docentes, de educación regular y especial, tienen en común que sus creencias están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral, más que en las referencias actualizadas de la discapacidad intelectual, de hecho sólo una de las maestras de apoyo hizo referencia al hecho de que ya no se manejaban grados de discapacidad.

Creencias docentes y problemas de conducta

Los docentes de educación regular tienen mayores dificultades y menos tolerancia ante los alumnos con discapacidad intelectual que presentan problemas de conducta en el salón de clases, que aquellos que no los presentan. Los maestros de grupo y de apoyo participantes en esta investigación, fundamentaban sus creencias sobre los problemas de conducta en las características que han observado a través de la experiencia con sus alumnos.

Los maestros de apoyo, incluían en su creencia sobre los problemas de conducta el rasgo de la hiperactividad. Cuatro creían en la agresividad como característica esencial de un trastorno de la conducta. Los maestros

de grupo expusieron su creencia de la hiperactividad como el eje principal de los problemas de conducta. Pocos hicieron referencia en forma explícita de la agresividad como característica de los problemas de conducta. Los maestros de apoyo mostraron en sus creencias una mayor comprensión y manejo teórico y práctico de los problemas de conducta, inclusive dos de ellos reconocieron la pasividad y el aislamiento como otros trastornos de la conducta.

Estrategias y Estilos para configurar el orden

Las estrategias y estilos para configurar el orden de los maestros de educación regular y especial participantes en esta investigación, presentaron características de tipo correctivo, aún cuando se sugiere por los autores estudiados fomentar y priorizar la prevención. En el caso de los maestros de grupo, tres de ellos además de su creencia en las acciones correctivas, también manifestaron su creencia en la prevención, ya que sus estilos para configurar el orden expresan un estilo cognoscitivo. Por su parte, todas las maestras de apoyo, utilizaban estilos correctivos, producto de sus creencias reafirmadas a través de la historia efectual, es decir, de las huellas que prácticas tradicionales han dejado con el transcurso del tiempo. A la par del trabajo correctivo, utilizaban estrategias que tenían como base sus creencias en un enfoque cognitivo, como la sensibilización y el trabajo con padres, docentes y alumnos.

Los maestros de grupo regular tienen la creencia de que el maestro de apoyo es una estrategia en sí para configurar el orden, porque tradicionalmente así se ha instituido.

Discusión

Es necesario que los procesos de sensibilización y capacitación sean constantes y permanentes entre los docentes, que se ponga especial atención en la función docente, ya que muchos de los niños con problemas de conducta, cualquiera que sea su origen; reaccionan y colaboran ante un buen trato. Es prioritario dar a conocer que todavía se carece de referentes teóricos suficientes para proveer de apoyos adecuados a los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, se centra la enseñanza en el aspecto metodológico y en la practicidad que ésta brinda sin que se haga una reflexión teórica previa que de sustento al proceso de enseñanza aprendizaje y a las necesidades de estos alumnos en todas las áreas de desarrollo.

Según la interpretación realizada en esta investigación, se reconoce que las creencias docentes en torno a la discapacidad intelectual, influyen en las formas de intervención de los maestros de educación regular y especial.

Es imprescindible que toda la institución escolar, se convierta en una escuela inclusiva, no solo el maestro de grupo en turno, que la estructura administrativa y académica del magisterio, establezca líneas y políticas de acción claras y contundentes para lograr que el profesor se sienta motivado no sólo a aceptar a los alumnos con discapacidad intelectual con problemas de conducta en su clase, sino también a buscar alternativas de capacitación y actualización en el área que le permitan reflexionar y cambiar su estilo de intervención cuando así se requiera. Por lo tanto, se considera que los cambios en la política de intervención deben ser de raíz, de fondo, con el fin de que los rastros de la historia efectual para futuros docentes de la educación regular y especial, sean diferentes, para que sus creencias se fundamenten en una cultura de aceptación y tolerancia, de invitación a un trabajo colaborativo entre todos los alumnos y entre los docentes de educación regular y especial.

Conclusiones

Las creencias docentes coinciden que el ambiente familiar que rodea al alumno puede producir problemas de conducta. Los docentes dejaron claro no tener preferencia teórica, más bien ejercen la docencia fundamentados en su experiencia y práctica cotidiana. Igualmente, los profesionales de la educación regular y especial tienen en común que sus creencias en torno a la discapacidad intelectual están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral, más que en referencias actualizadas de la discapacidad intelectual. Por otra parte, se encontró que los maestros, fundamentaban sus creencias sobre los problemas de conducta en las características que han observado a través de la experiencia con sus alumnos.

También consideraron entre sus creencias que los problemas de conducta son generadores de problemas de aprendizaje, aunque en realidad son variables que se potencian mutuamente. Finalmente, las estrategias y estilo para configurar el orden también estaban fundamentados en sus creencias, los docentes de primaria y de educación especial utilizaban estrategias correctivas, aunque estos últimos también utilizaban estrategias cognitivas en mayor medida. Los maestros de grupo tienen la firme creencia de que son los maestros de apoyo a quienes les corresponde la atención de los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta. Dejando claro la necesidad de revisar los procesos de enseñanza en la formación de los docentes, así como el currículum de las escuelas normales, no sólo en su fundamentación teórica, sino en el seguimiento que requiere la implementación del mismo por parte de los docentes en sus prácticas educativas.

Agradecimientos

A mi familia, mi asesora y a la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.

Gavia P., A. L.

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Maestra de Educación Básica en Jefatura de Sector III de Educación Especial y Catedrática de postgrado de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Dirección. Av. San Miguel 2573. Fracc. Nueva Vizcaya, C.P. 80025, Culiacán, Sin. Tel. 6674748723, algavia@hotmail.com.

Bibliografía

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). <http://www.aidd.org/Policies/pdf/AAIDDFQAQonID.pdf>.

- APA. 2005. *Manual abreviado de la American Psychological Association (APA) para elaborar artículos*. Traducción, selección y reedición: Julio A. Varela Barraza. Universidad de Guadalajara. Revisión.
- Bigge, Morris L. 1996. *Teorías de aprendizaje para maestros*. México. 14 reimpresión: Trillas.
- Clarizio, Harvey F. y MCCOY, George F. 1981. *Trastornos de la conducta en el niño*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Diario oficial de la federación. 1993. *Ley General de Educación*. Última reforma marzo 2003. México, D.F.
- Duran Pizaña, Eustolia. 2005. *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente*. Culiacán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Ferraris, Mauricio. 2002. *Historia de la Hermenéutica*. 1ra. Ed. México: Siglo veintiuno.
- Felix Salazar, Valentín. 2007. *Creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza del futuro profesor*. Culiacán, Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Foucault, Michel. 2000. *Los Anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Funes, Jaime. 1982. *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. 3ra. Ed. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Gadamer, Hans-George. 2001. *Verdad y método I*. 9na. Ed. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gadamer, Hans-George. 2000. *Verdad y método II*. 4ta. Ed. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gadamer, Hans-George. www.cibernous.com/autores/gadamer/teoría/experiencia.htm.

Gimeno Sacristán, José, et-al. 2000. *Atención a la diversidad*. Venezuela: Ed. Laboratorio Educativo.

INEGI. 2000. *XII Censo General de Población y Vivienda*. México. <http://inegi.gob.mx>

Liston, D.P. y Zeichner, K. M. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2da. Ed. Madrid, España: Morata.

López, Félix. 2002. *Problemas Afectivos y de conducta en el aula*. En compilación de Marchesi, Alvaro; Coll, Cesar y Palacios, Jesús. "Desarrollo psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales". 2da. Reimpresión. Madrid, España: Alianza Editorial.

Luckasson, R. y cols. 2002. *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10th Edition. Washington: AAMR.

Luckasson, R. y cols. 2002. *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10th Edition. Washington: AAMR Edición en castellano: Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Editorial. http://www.feapsandalucia.org/opencms/opencms/Feaps/descarga/categorias/discapacidad/archivos/10x_DEF._AMMR.pdf.

Martínez M., Miguel. 2001. *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. 2da. Reimpresión. México: Trillas.

ONU. <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

Varela, Julia y Álvarez-Urias, Fernando. 1999. *Arqueología de la escuela*. España: La piqueta.

Villoro, Luis. 1994. *Creer, saber, conocer*. 8va. Edición. México: Siglo XXI.

Vygotski, Lev Semiónovich. 1995. *Obras escogidas III*. Madrid, España: Visor Dis., S.A. Edición en Lengua Castellana.

Vygotski, Lev Semiónovich. 1996. *Obras escogidas IV*. Psicología Infantil. Madrid, España: Visor Dis., S.A. Edición en Lengua Castellana.