



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**La relación afectiva de las maestras de nivel primaria con
sus estudiantes que presentan necesidad educativa
especial: su impacto en la educación**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta

Gabriela Loyola Ruíz

Dirigido por

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Querétaro, Qro. Septiembre 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**La relación afectiva de las maestras de nivel primaria con sus estudiantes
que presentan necesidad educativa especial: su impacto en la educación**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta

Gabriela Loyola Ruíz

Dirigido por

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Presidente

Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía
Secretario

Mtra. Sara Miriam González Ramírez
Vocal

Mtra. Sandra Eugenia Cano Ochoa
Suplente

Mtra. María Concepción Ledesma Ledesma
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro. Septiembre 2019.

Dedicatorias

Todo mi amor, esfuerzo, perseverancia y sacrificio por concluir este proyecto de vida se lo dedico a:

- ♣ Dios quien me ha bendecido con la vida que tengo, a quien le agradezco cada día que me permite respirar, sentirme viva y por quien ofrezco lo mejor de mí a los otros.
- ♣ Mis padres quienes han estado apoyándome cada día de mi valiosa existencia, no me olvido que a ellos les debo parte de quien soy. Aunque no lo piden, yo espero poder devolverles un poco de lo mucho que me han dado.
- ♣ Mis pequeños críos, hermosos retoños, mis amados hijos, por ustedes he sido capaz de re-educar mi forma de estar en el mundo, de mantener la fe en que puedo contribuir a formar mejores seres humanos. Por ustedes cada día mi vida tiene un motivo palpable para sentir, vivir, reír, llorar, disfrutar, agradecer la bendita experiencia de ser madre.
- ♣ Mi Dany, compañero en este camino de vida, por apoyarme y motivarme cada día a culminar con profesionalismo esta decisión de crecer como mujer, madre, hija, compañera y maestra.

Agradecimientos

Utilizamos palabras para acompañar aquella expresión de nuestro sentir. En las siguientes líneas, impregnadas de amor, gratitud, reconocimiento, alegría, felicidad, honestidad, entusiasmo y humildad, expongo mis infinitos agradecimientos a quienes contribuyeron para dar principio y fin a este arduo trabajo intelectual, personal y profesional.

- ★ Principalmente a usted mi queridísimo Dr. Ibarra, inmensas gracias, por ser tan bondadoso y humilde al compartirme de su conocimiento, experiencia, paciencia, tiempo y amor ante la noble labor de enseñar-me y educar-me para ser mejor persona en mis múltiples roles de vida.
- ★ A Cristi y José gracias por los tiempos de charla acompañados de motivación, orientación y escucha, fueron de gran provecho en este proyecto de estudio.
- ★ A mis lectoras de tesis, estaré siempre agradecida con ustedes por otorgarme de su valioso tiempo, comprensión y apoyo profesional al contribuir en esta bella labor docente de impulsar a los estudiantes para alcanzar sus objetivos de estudio.
- ★ A mis maestros y compañeros de la maestría, por las experiencias de enseñanza y aprendizaje compartido, con ello contribuyeron a lograr esta meta profesional.
- ★ A mis amigas(os), colegas docentes y alumnos gracias por formar parte de este interés profesional, por comprender las formas en que valoramos y expresamos la afectividad cuando la educación se ve comprometida.

Índice

Portada.....	I
Dedicatorias.....	II
Agradecimientos.....	III
Índice.....	IV
Índice de tablas y figuras.....	VII
Resumen.....	VIII
Summary.....	IX
Introducción.....	X
CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA A INVESTIGAR.....	1
I.1 Planteamiento del problema.....	1
I.1.1 Descripción del contexto sociocultural e institucional.....	1
I.1.2 Descripción del problema de investigación.....	3
I.2 Antecedentes.....	9
I.3 Justificación.....	21
CAPÍTULO II. TEORÍAS DE APOYO.....	23
II.1 Educación; proceso que forma al ser humano.....	25
II.2 Afectividad en las relaciones que establece el docente con sus estudiantes.....	30
II.3 Las necesidades educativas especiales requieren que los docentes reconozcan la diversidad estudiantil.....	41

II. 4 Educación inclusiva; nuevas prácticas educativas que dan respuesta a la diversidad del alumnado.....	47
II.5 La importancia de tender puentes entre educación, afectividad e inclusión.....	50
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	56
III.1 Postura epistemológica- metodológica.....	56
III.2 Metodología.....	57
III.3 Métodos.....	61
III.4 Técnicas.....	63
III.5 Objetivos e hipótesis.....	65
III.6 Procedimiento.....	66
III.6.1 Diseño y aplicación de los instrumentos fase pilotaje.....	66
III.6. 2 Diseño y aplicación de los instrumentos definitivos para la investigación.....	70
CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	72
IV.1 Descripción de los datos obtenidos.....	72
IV.1.1 Resultados de las entrevistas.....	72
IV.1.2 Resultados de los cuestionarios.....	113
IV.1.3 Resultados de las observaciones.....	116
IV.2 Análisis de los resultados.....	127
CAPITULO V. CONCLUSIONES.....	133
REFERENCIAS.....	143

ANEXOS.....	147
A) Matriz e Instrumentos fase de pilotaje.....	147
B) Instrumentos definitivos para esta investigación.....	150
C) Muestra de entrevista conversacional.....	153
D) Muestra de cuestionario.....	172

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Índice de tablas y figuras

Tabla 1.....	125
Figura 1.....	127
Figura 2.....	136

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Resumen

La presente investigación partió de una realidad educativa que se vivía en las aulas de una primaria rural en el estado de Querétaro, la relación afectiva docente con sus estudiantes identificados con necesidad educativa especial. Población estudiantil incluida en las escuelas de educación básica, en respuesta a la política educativa que rige al sistema educativo nacional en México.

El principal objetivo de este estudio fue describir e interpretar las relaciones afectivas docentes que se expresaban en el espacio escolar, con los estudiantes que presentaban alguna necesidad educativa especial. Y mostrar, para comprender, las circunstancias que influyeron en esta relación afectiva, mismas que repercutieron en la educación que las maestras ofrecieron a los estudiantes con NEE. Circunstancias que, en algunos casos, fracturaron el proceso y los fines educativos establecidos en el contexto escolar.

Para este estudio de enfoque cualitativo, utilicé los métodos de investigación fenomenológico y hermenéutico. Perseguí proveer de elementos teóricos a los maestros(as) para orientar y guiar las prácticas educativas de forma admirable y exitosa, aquellas que reconocen, aceptan y comprenden las características individuales de sus estudiantes. Que son capaces de emplear la afectividad como una herramienta para alcanzar los fines educativos establecidos para esta población estudiantil. Algunos hallazgos que emanaron de esta investigación son: la tendencia docente de expresar un tipo de persona, ya sea particular o individual, lo cual conduce a una forma de implicación afectiva negativa o positiva en el quehacer educativo.

Palabras clave: educación, afectividad, relación afectiva, maestra, estudiante con necesidad educativa especial, inclusión educativa, implicación, persona particular e individual.

SUMMARY

This study started from an educational reality that was experienced in the classrooms of a rural elementary school in the state of Querétaro, the affective relationship between teachers and their students identified with special educational needs. This student population included in basic education schools, as a response to the education policy that rules the national education system in Mexico.

The aim of this study was at describing and interpreting the affective relationships between teachers that were expressed in the school environment, and students who presented some special educational need. And also showing, in order to understand, the circumstances that influenced this affective relationship, which had consequences in the education these teachers offered to students with SEN. Circumstances that, in some cases, broke the process and the educational goals established in the school context.

For this qualitative approach study, phenomenological and hermeneutic research methods were used. I intended to provide theoretical elements to teachers in order to orient and guide educational practices in an admirable and successful way, those that recognize, accept and understand the individual characteristics of their students. Those who are capable of using affectivity as a tool in order to achieve the educational goals established for this student population. Some findings that emerged from this research are: the tendency of teachers to express a type of person, whether particular or individual, which leads to a form of negative or positive affective involvement in the educational task.

Key words: education, affectivity, affective relationship, teacher, student with special educational needs, educational inclusion, commitment, particular and individual person.



Introducción

La educación básica en México está regida por un lineamiento político que obliga, a todas las instituciones educativas, permitir el acceso a todos los niños y niñas en edad escolar, sin que su condición física, social, mental, emocional, cultural o económica sea una barrera para lograr la “inclusión y equidad educativa”. Este lineamiento político refiere a una igualdad de oportunidades educativas, para todos los estudiantes y con ello contribuir a alcanzar una educación de calidad.

La presente investigación tuvo lugar en una primaria pública del estado de Querétaro; ahí se encontraban incluidos algunos estudiantes cuyas características personales, familiares o socioculturales representaban una dificultad o un reto para las formas de enseñanza docente: la maestra pretendía que aprendieran bajo la misma modalidad de enseñanza que el resto de sus compañeros de clase, a pesar de que, estos estudiantes, requerían de cierto tipo de apoyos pedagógicos, recursos materiales o de una atención educativa específica. El concepto que se emplea, para esta investigación, cuando hago referencia a los apoyos personales, materiales o curriculares, que requieren algunos alumnos para lograr los propósitos educativos, es la respuesta a la necesidad educativa especial (NEE de aquí en adelante).

Por ello me di a la tarea de investigar para conocer, mostrar y comprender cómo era la relación afectiva de las maestras con los estudiantes con NEE, cuáles eran las circunstancias que influyeron en sus formas de valorar y expresar la afectividad en la educación que ofrecían a sus alumnos con NEE. Con lo anterior, ilustro si la relación afectiva docente y estudiantil posibilitaba o dificultaba el logro de los propósitos educativos.

Los métodos empleados fueron la fenomenología y hermenéutica, el objetivo que perseguí fue describir e interpretar la afectividad docente cuando en su grupo existen estudiantes que enfrentan dificultades, para lograr los propósitos educativos, establecidos en un currículo. Reconocí que algunos escenarios áulicos dejaban ver a la educación ofrecida como homogénea, posiblemente porque en su

intervención docente no consideraban las características de los estudiantes con NEE.

Haber investigado la afectividad docente al enfrentarse educativamente con esta población estudiantil, permitió conocer cómo influyen los afectos, sentimientos y emociones docentes en la educación que ofrecen a los alumnos señalados con NEE. La educación brindada en el espacio institucional no solo era en los contenidos curriculares, sino en todo lo que integraba la enseñanza que ofrecían las maestras: ideas, prácticas y sentimientos. Elementos presentes en la afectividad expresada en el acto educativo.

Los hallazgos develados permitieron ofrecer elementos educativos que ayudaron a comprender la afectividad docente, para orientar las prácticas educativas que conlleven a alcanzar los fines y objetivos educativos propuestos para esta población estudiantil. También, fue posible sugerir cómo desplegar la afectividad docente para emplearla como herramienta de la práctica educativa, que permita lograr los propósitos educativos y disminuir o erradicar aquellas formas de relacionarse afectivamente que dificultan o impiden una educación valorada por y para todos.

CAPITULO I. PROBLEMÁTICA A INVESTIGAR

I.1 Planteamiento del problema

I.1.1 *Descripción del contexto sociocultural e institucional*

Esta investigación tuvo lugar en una primaria pública, en turno matutino, ubicada en una localidad al norponiente del municipio de Santiago de Querétaro, comunidad con limitaciones sociales, culturales, económicas y educativas, por ejemplo, solo tienen un preescolar y una primaria pública, no cuentan con alguna institución médica gubernamental. Existen locales comerciales, en su mayoría de comida, que son una de las principales fuentes de ingreso económico para la comunidad. Para desplazarse a otras localidades deben esperar la única ruta de transporte, que tiene horarios establecidos con un intervalo aproximado de media hora.

La mayoría de los padres de familia laboran como empleados, obreros y agricultores. En su mayoría tienen un nivel de estudios de primaria, otros hasta secundaria, pocos con carrera técnica o profesional. Algunos padres de familia consideran su nivel económico medio bajo y pocas familias pueden brindar actividades extraescolares a sus hijos, debido a las limitaciones en traslado o por falta de recursos. Lo anterior, solo por mencionar algunas limitaciones que enfrentan los integrantes de esta comunidad y que son parte de la población estudiantil de la primaria en la que se llevó a cabo esta investigación.

La primaria cuenta con un amplio terreno en desnivel, en el que se encuentran distribuidos los diferentes espacios áulicos y recreativos, para uso de su comunidad escolar: 6 aulas, una para cada grado escolar, dirección escolar, ludoteca-biblioteca-aula de medios, 2 cocinas comunitarias, 2 bodegas, 6 baños separados; 3 para mujeres y 3 para hombres. Una cancha con techo en forma de arco, un área de desayunadores, un patio para juegos diversos, varias áreas verdes para uso libre de la comunidad educativa y estacionamiento.

La plantilla docente estaba integrada por: directora, 6 profesoras frente a grupo de plaza base y un intendente. Contaban con el apoyo de un profesor de educación física quien asistía dos días a la semana. La institución se conforma por 6 grados escolares, con modalidad de tiempo completo, es decir, horario de 8 am a 2:30 pm. Aproximadamente eran 220 estudiantes inscritos en esta primaria, sus edades comprendían desde los 6 a los 14 años. Cada uno de los 6 grupos estaba conformado por aproximadamente 35 estudiantes. La mayoría de ellos desayunaban, almorzaban y comían en la cocina comunitaria. La mayor parte de la población estudiantil eran habitantes de la comunidad, una minoría de estudiantes venía de las colonias cercanas: Tlacote y Paseos de San Miguel.

La primaria cuenta con el apoyo del equipo interdisciplinario de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular número 05 (**USAER** de aquí en adelante), este equipo se conformaba por una directora, maestra de apoyo, una psicóloga, una trabajadora social y una maestra de comunicación. De los 220 estudiantes¹ inscritos en la primaria, en el tiempo que se realizó la investigación, existía una pequeña población estudiantil que conformaba un grupo de 25 alumnos y alumnas atendidos por el equipo interdisciplinario de la USAER 05, por presentar alguna dificultad en el aprendizaje, requiriendo de apoyos adicionales o una atención educativa específica, por presencia o no de alguna discapacidad orgánica².

En la primaria ocurrían algunos eventos desfavorables en las relaciones que se establecían entre algunos integrantes de la comunidad escolar, que afectaban la íntegra convivencia, valoración e interés por el estudio. Eventos que más adelante son expuestos en esta investigación.

¹ A lo largo de esta investigación al emplear el término estudiante(s) o alumno(s) incluyo, sin distinción de género, a todos los niños, niñas y jóvenes que son parte de la comunidad estudiantil. De igual manera al mencionar profesor(es) o maestro(s) se incluye masculino y femenino en esta labor, aunque solo sean maestras las que aquí investigué.

² Para esta investigación la población estudiantil que requería de apoyos adicionales o de una atención educativa específica en el contexto escolar, es a la que se nomina con necesidad educativa especial (**NEE** en adelante).

1.1.2 Descripción del problema de investigación

Los estudiantes de esta primaria tenían una historia de vida individual que los acompañaba, que se hacía presente en el espacio institucional, ya sea por su condición social-familiar: familias nucleares conformadas por papá, mamá, hijos; familias monoparentales en las que el estudiante vivía con uno de los progenitores; familias de padres separados o familias compuestas, aquellas en las que la mamá o el papá del alumno se casaron o se juntaron con otra pareja y conformaron una nueva estructura familiar. Por su condición económica: algunos de escasos recursos, otros de nivel económico medio bajo. O por su condición orgánica: estudiantes con discapacidad intelectual, con trastorno generalizado del desarrollo, otros con una situación psicológica, condición neurológica o física. Estas situaciones llegaban a perturbar a las maestras en el contexto escolar.

La condición de vida: social, familiar, económica, orgánica o cultural de cada alumno, influía en la forma de ser y de valorar como estudiante ocasionando, en algunos casos, que emergieran situaciones afectivas como: desinterés, irritabilidad, desánimo, incomprensión, apatía, confusión, poca disposición por aprender, por desarrollar los aprendizajes que se le proponían al educarle en el contexto escolar. Al ser expuesta, esta afectividad del alumno, en el aula escolar y al mezclarse con la forma de ser docente, ocasionaban dificultades en la interacción profesor y estudiante, interacción necesaria en la enseñanza y el aprendizaje que conlleva la educación.

La educación comprende toda la integridad del ser humano, profesora y estudiante, al establecer ambos una relación en el espacio educativo, manifiestan su integridad individual cada uno. La relación que se establece, entre maestras y estudiantes, incide en los resultados educativos obtenidos. Existen relaciones afectivas docentes que expresan amor, coraje, comprensión, alegría, miedo, temor, desagrado, solo por mencionar algunos elementos de la afectividad. Estas múltiples facetas de expresión afectiva inciden en la educación que se ofrece en el contexto escolar.

Afectividad que estaba presente en las formas en cómo se implicaban las maestras con sus estudiantes: algunas que simulaban tolerancia, unas más expresaban respeto, otra indiferencia por la presencia de algún estudiante, incluso enojo o frustración. Sin embargo, todas estas manifestaciones de la afectividad docente con su estudiante estaban implícitas en las diversas relaciones afectivas que se construyeron en la primaria.

Las condiciones que presentaban algunos estudiantes eran el detonante para que emergieran formas afectivas de cómo se dirigían las maestras con sus estudiantes, identificados con necesidad educativa especial, por ejemplo: los respetaba o les gritaba, los señalaba o ignoraba, ante algunos comportamientos de ellos, los etiquetaba o desaprobaba alguna conducta; algunas maestras se mostraban con disposición e interés al escuchar lo que opinaban estos estudiantes, atendían ante lo que sentían o enfrentaban sus alumnos o, por el contrario, mostraban un total hermetismo que no daba pauta para que se expresaran con seguridad y confianza estos estudiantes. Todas estas formas de expresarse devenían de la afectividad docente en su relación con su estudiante identificado con NEE.

La afectividad docente contribuye a crear una relación, positiva o negativa, con los alumnos en el contexto escolar y llega a impactar en el trabajo educativo. Observé que las expresiones de afectividad que estaban presentes en una *relación afectiva positiva*, al educar a un estudiante son: el amor, la ternura, empatía, confianza, respeto, armonía, seguridad; por mencionar algunos sentimientos que posibilitaban un ambiente benéfico para el aprendizaje, es decir, las relaciones positivas contribuían a que el estudiante de NEE lograra aprender. Mientras que la *relación afectiva negativa* obstaculizaba que los aprendizajes, en el contexto escolar, logaran desarrollarse oportunamente o, por caso, no aprendieron. Algunas expresiones de afectividad presentes en este tipo de relaciones son: el enojo, indiferencia, desánimo, discriminación, agobio, exclusión, vergüenza, temor.

Lo anterior solo por referir algunas formas de valorar y expresar la afectividad entre los diferentes actores educativos de un espacio escolar, especialmente docente y estudiante con necesidad educativa especial. Observé que en la escuela se mezclaban las situaciones personales que acompañaban a las profesoras como: sentirse agobiadas ante el trayecto para llegar a la primaria, debido a las condiciones de vialidad para acceder a la comunidad; abatimiento por condiciones laborales, escolares, de salud, anímicas o económicas. Incluso, alguna de ellas, llegaba a sentir enojo o molestia por ser vecina de algún estudiante que causaba conflicto en el contexto escolar.

La afectividad arriba descrita, fue expresada por algunas profesoras cuando me incorporé, laboralmente, a esta primaria ya iniciado el ciclo escolar. En el transcurso de los días me percaté de las condiciones de vida de algunos estudiantes con los que inicié mi intervención docente, como maestra de apoyo de la USAER en esta primaria. También fui conociendo algunas formas docentes de relacionarse afectivamente entre compañeras de trabajo y con los diferentes alumnos que están a su cargo, directa o indirectamente, durante la jornada escolar.

Fue entonces que el caso de un alumno de 5º llamó mi atención, a quien llamaré Gilberto para los fines de esta investigación. Después de un periodo de valoración por los profesionales del equipo interdisciplinario de la USAER: maestra de apoyo, psicología, trabajo social y maestra de comunicación, periodo en el que cada profesional aplicó, desde su área de intervención, los instrumentos, las técnicas y pruebas formales e informales pertinentes para conocer las características del proceso de desarrollo y de aprendizaje de Gilberto, hasta ese momento de la valoración interdisciplinaria.

Identificándolo como alumno con necesidad educativa especial de tipo temporal, asociada a un problema de aprendizaje; es decir, presentaba un rezago significativo en el proceso de la adquisición de la lectura y escritura, en correspondencia a su grado escolar. Se identificaron elementos en su contexto familiar, social y cultural,

así como en el contexto áulico, que eran una barrera para el aprendizaje y la participación del alumno. Un niño identificado en esta situación, de necesidad educativa especial, es aquel que:

En relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. (SEP, 2006, pág.9)

Gilberto tenía 11 años. En el aula no participaba al igual que sus compañeros de clase, seguramente porque su competencia curricular estaba significativamente por debajo de lo que se requería, para desarrollar los aprendizajes esperados en 5º año, algunas de las actividades académicas no consideraban las características del proceso de aprendizaje de Gilberto. Esto propiciaba que no terminara en tiempo y forma sus trabajos académicos asignados. Sus padres tenían domicilio diferente. Faltaba por periodos largos a clases, sin que su papá o mamá justificara las inasistencias del alumno; si llegaba a incorporarse a clases de inmediato presentaba malestares físicos y su papá tenía que venir por él, para irse de regreso a casa. Manifestaba desagrado por estar en la escuela o en su salón. Su promedio escolar era sorprendentemente bajo, estaba en riesgo de repetir año, por segunda ocasión en su historia escolar de la primaria.

La maestra de Gilberto, cansada de la situación escolar del alumno, aunado a que vivía cerca de la casa de él y que era testigo de las condiciones de vida del menor, expresaba descontento, otras veces enojo, sentía una gran irresponsabilidad de parte del alumno y de sus familiares, ante sus resultados académicos muy bajos. La maestra actuaba con desinterés y falta de empatía, ya no se implicaba positivamente en la situación escolar del menor. Mostraba inconformidad, desagrado porque el mismo sistema educativo le exigía atender la situación escolar de Gilberto. Al parecer la maestra no sabía o no podía encarar las NEE de Gilberto.

Este acontecimiento fue uno de los muchos eventos que me llevaron a poner la mirada en la importancia que existe, en las formas de relacionarse afectivamente de las maestras con sus estudiantes identificados con necesidad educativa especial. El maestro es agente de enseñanza, educa no solo en aprendizajes curriculares, sino también educa los aspectos: personal, social, emocional, actitudinal, de cada uno de sus estudiantes.

Erasmus de Rotterdam insistía en “la necesidad de estudiar oportunamente la índole del niño, y de tomar en consideración desde un principio las diferencias individuales. Por eso cada maestro debe cuidar sólo de un pequeño número de discípulos, y la didáctica debe adaptarse y graduarse inteligentemente. No hay que preocuparse tanto de los resultados inmediatos como de los obtenidos a plazo más largo, que son los más valiosos” (citado en Abbagnano y Visalberghi, 1992, pág. 153). Actualmente pocos profesores adaptan su didáctica e intervención pedagógica considerando las características individuales de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, tal era el caso de Gilberto, tal vez si la maestra hubiera tomado en consideración las características individuales de sus alumnos, al momento de impartir la enseñanza, la situación escolar de Gilberto sería diferente.

Existe en las aulas escolares una población estudiantil con la necesidad de que, a su proceso educativo, el profesor adecue la enseñanza que ofrece. Es decir, que considere las características de desarrollo del estudiante para aprender, para apropiarse del conocimiento que se planea para la clase. Cuando un niño no se adecua a la forma de enseñanza sucede “algo” en su maestra.

Por ese “algo” sentí la necesidad de realizar la presente investigación para describir e interpretar la relación afectiva docente con su estudiante, identificado con necesidad educativa especial, así como, conocer, mostrar y comprender las circunstancias que intervenían en esta relación afectiva, y cómo impactaron en la educación de los estudiantes con NEE.

Lo descrito líneas arriba, me permitió formular las siguientes preguntas a resolver en esta investigación: ¿Cómo es la relación afectiva del docente con sus estudiantes identificados con necesidad educativa especial? ¿Cuáles son las circunstancias que influyen en esta relación afectiva? Consideré que la afectividad docente impactaba en la educación que otorgó a los estudiantes que presentan NEE en el contexto escolar. Conocer qué afectos, sentimientos y emociones estaban presentes en las relaciones que establecieron las profesoras con sus estudiantes identificados con NEE permitió comprenderlas.

Dirección General de Bibliotecas UFG

I.2 Antecedentes

Toda investigación requiere de un sustento científico que respalde lo relevante del problema que se persigue resolver. Relevancia que tiene para esta investigadora, exponer algunos estudios realizados en el contexto educativo, en un ámbito internacional y nacional, vinculadas con el problema de esta investigación: la relación afectiva de las maestras de nivel primaria con sus estudiantes que presentan necesidad educativa especial: su impacto en la educación.

A continuación, muestro algunos antecedentes de investigaciones educativas, realizadas para alcanzar un grado de maestría o doctorado, en los últimos 15 años, son importantes para sustentar esta construcción científica. Las consideré útiles, para la investigación que en este documento expongo, por estar relacionadas con alguno de los conceptos clave que conforman la problemática aquí expuesta: lo que a la afectividad docente refiere, así como a la inclusión educativa y a los estudiantes con necesidad educativa especial.

Es necesario comentarle al lector que, aunque están ordenados por año de elaboración, nada tiene que ver con la importancia que esta escritora otorga a la información que cada uno de ellos ofreció a esta investigación.

Gauna (2004) con su investigación exploratoria, a través de un estudio de caso titulado: “La comunicación interpersonal maestro-alumno en el área de matemáticas de la universidad Iberoamericana, la disposición para el aprendizaje en el alumno y el rendimiento académico en esta área”, pretendió responder la interrogante ¿Se relaciona la forma en la que se establece la comunicación interpersonal maestro-alumno con el rendimiento académico de los estudiantes?

Con su estudio resaltó la importancia de mejorar la comunicación interpersonal entre maestro y alumno, su concepto de comunicación interpersonal integraba un lenguaje verbal y no verbal, es decir, los gestos, las miradas, el tono de voz, la postura física y los ademanes que expresaba el docente al comunicar la enseñanza que ofrecía a sus estudiantes. Elementos que esta investigadora vincula a la

afectividad docente que emerge en cada práctica educativa. Para Gauna (2004), la comunicación interpersonal era un factor relevante que influía en la disposición estudiantil para el aprendizaje y, por consiguiente, en su rendimiento académico, reconocía que la emoción y la motivación están implícitas en la comunicación docente.

Observó que, a bajo perfil comunicativo del maestro, la disposición hacia el aprendizaje, por parte de los alumnos, se veía afectada. La motivación docente fue un elemento clave que influyó en la disposición estudiantil para propiciar el aprendizaje. Resaltó la importancia de desarrollar, por parte de los docentes y estudiantes, una adecuada comunicación interpersonal. Con lo anterior, destaco la relevancia que tienen las formas docentes de comunicarse afectivamente, al educar a su alumno con necesidad educativa especial, para generar ambientes favorables, motivantes, que le permitan sentirse dispuesto para desarrollar los aprendizajes.

Gómez (2006) realizó un estudio de tipo exploratorio titulado “Propuesta de un curso complementario de capacitación docente bajo el enfoque constructivista para mejorar la interacción afectiva maestro-alumno en la enseñanza superior”. Partió de un diagnóstico que aplicó a una muestra de docentes del nivel superior. Con dicho estudio, pretendió que se apreciaran las interacciones afectivas entre maestro y alumno para impulsar, con éstas, el logro de los fines educativos en el nivel superior, elevando la calidad de los aprendizajes que se ofrecían a los estudiantes de este nivel. Para ello, realizó la propuesta del diseño e instrumentación de un curso complementario para la formación docente, destinado a mejorar su interacción afectiva con los alumnos.

Los hallazgos del estudio permitieron identificar que la mayoría de los docentes encuestados atribuía mayor importancia en su enseñanza a los elementos curriculares que a lo socio afectivo. Expresaron que su formación docente no incluyó valorar la importancia del aspecto socio afectivo para lograr un aprendizaje significativo. Justificaron con ello su poca atención a las interacciones afectivas

maestro-alumno. Sin embargo, asignaron importancia al entorno afectivo de los estudiantes y mostraron disposición por capacitarse respecto al tema, desde la oferta académica que su institución les ofreció.

Aunque el estudio de Gómez (2006) se realizó en un nivel educativo superior, favoreció con su interés por resaltar la importancia que tiene para la formación educativa de los estudiantes, considerar la interacción afectiva docente y estudiantil, por ser este aspecto socio afectivo, una parte inherente del ser humano. Puntualizó la necesidad de que los docentes reflexionen sus prácticas educativas, la enseñanza que ofrecen a sus estudiantes, y el sentido que le asignan a los fines educativos, sin dejar de lado que cada estudiante necesita educarse en conocimientos, afectos, sentimientos y emociones.

Hernández (2009) en su estudio de base cualitativa “La afectividad como un aporte a las prácticas educativas exitosas”, empleó el método etnográfico, tuvo como finalidad reconocer a la afectividad docente, como un aporte para las prácticas educativas exitosas en el nivel superior. Uno de los supuestos de este investigador, fue que el agrado del docente por su quehacer educativo, así como su actitud, eran un elemento trascendente para ejercer prácticas educativas exitosas; basando su éxito en el uso de la afectividad de una manera auténtica, para Hernández (2009) el conjunto de sentimientos y emociones conforman la categoría de la afectividad.

Sus hallazgos enuncian que la afectividad docente resulta de gran importancia para las prácticas educativas exitosas. Reconoció que contribuye a formar mejores estudiantes: realizar una reflexión consciente de su propia práctica; tener autoestima alta con su quehacer docente; un alto sentimiento de eficacia, seguridad, y baja ansiedad. Así mismo, ayuda a lograr la relación entre la teoría y la práctica, empleando el juego como un recurso influyente en su práctica, empatía o identificación con sus estudiantes y autenticidad en sus acciones. Todas estas son características docentes que hacen plausible la práctica educativa.

El estudio de Hernández (2009) permitió entender cómo beneficia al proceso de la enseñanza y el aprendizaje, en la formación de los estudiantes, la expresión de la afectividad docente, comprendida esta última por sentimientos y emociones en positivo. Cuando el maestro favorece que su práctica educativa, independientemente del nivel escolar en el que se ejerza, vaya acompañada de la manifestación de afectos, desde una mirada positiva, es decir, motiva a sus alumnos, los hace sentir escuchados, sus prácticas docentes humanizan, es entonces cuando podemos considerar que hay un sentido en la educación que ofrecen. Así mismo resaltó que “la pasión por el quehacer docente” estaba presente en aquellos profesores que hacían de su práctica educativa una labor exitosa.

Hernández (2009) permitió conocer algunas opiniones docentes, relevantes para el interés de esta investigación, que dan viabilidad a este estudio respecto a describir cómo es la relación afectiva docente y alumno de condiciones específicas.

Mencia (2009) realizó un estudio de tipo cualitativo, titulado: “Las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas en un aula urbana de 5to. Grado del distrito educativo 08-03 Santiago, República Dominicana”. Él tenía como principal objetivo comprender las interacciones entre docente y alumno, las relaciones de poder que surgen de esa interacción, así como, las relaciones entre alumnos. Lo anterior surgió después de que observó que los maestros expulsaban algunos estudiantes de las aulas, o los reportaban a la dirección, también solían bajar las calificaciones y se quejaban ante los padres de sus alumnos y alumnas.

Con su estudio, Mencia (2009) encontró en las aulas que las relaciones, profesor con alumnos, eran verticales, represivas y controladoras; sin embargo, el discurso de algunos profesores era que promovían, en la clase, las relaciones horizontales. Esos alumnos expresaban amistad y solidaridad entre ellos, pero se sentían tristes, temerosos o avergonzados cuando el profesor recurría a amenazarles con castigar su comportamiento mostrado en las aulas, abusando de su autoridad. Aunque esta

actitud docente iba en contra de lo establecido en el currículo oficial, en el que se promovía una educación humanista y constructivista.

Es importante, para esta investigación, el sentir de los alumnos ante las prácticas docentes que se llegan a expresar de una forma negativa, por medio de relaciones afectivas negativas que buscan controlar, reprender, excluir la participación de algunos estudiantes. Actuaciones docentes que a veces son expresadas de forma verbal o no verbal, reflexionadas o negadas, al impartir su clase o al interactuar con sus estudiantes. Actitudes docentes que influyen en el aprendizaje de los alumnos.

Identificar la afectividad docente y estudiantil en el espacio escolar, y en específico en una condición particular de los alumnos, toma relevancia para mi investigación con la cual pretendo ofrecer experiencias empíricas que disminuyan la brecha existente entre el discurso docente y su actuar, ante la práctica educativa que ofrece a los estudiantes.

Pedraza (2009) en su estudio cualitativo, titulado: “Contexto, interacción y discurso en aulas que integran alumnos con discapacidad intelectual”, investigó ¿Cuáles son las características de los contextos en los que se integran los alumnos con discapacidad intelectual? ¿Cómo es la interacción y el discurso que los maestros y compañeros privilegian con los alumnos con discapacidad intelectual? Pretendía identificar las características de los contextos en los que se integran a estos estudiantes, así como la interacción y el discurso de los maestros y compañeros hacia esta población estudiantil.

Uno de sus hallazgos fue que existía una diferencia entre el discurso de la integración educativa y la realidad que se vivía en el aula, debido a que los alumnos con discapacidad intelectual estaban integrados físicamente, sin embargo, las prácticas educativas no permitían una verdadera participación, en los aprendizajes, para todos los alumnos.

Su estudio reveló que el contexto, la interacción y el discurso docente observado tenían poco aporte para un aprendizaje significativo en los alumnos con discapacidad intelectual. También encontró que las actitudes y percepciones de los maestros y los compañeros respecto a la condición de esta población estudiantil, resaltaban más las dificultades educativas que enfrentaban, provocando sentimientos o actuaciones de rechazo, por desconocimiento de cómo atender pedagógicamente esta condición que los alumnos presentaban.

El estudio de Pedraza (2009) afianzó mi interés por investigar la relación afectiva de la maestra hacia su alumno con NEE, porque son recurrentes algunas expresiones afectivas y actitudes docentes que evidencian una situación conflictiva que influye en la educación que ofrecen a esta población estudiantil. Enseñanzas que requieren de un equilibrio pedagógico cuando se reconoce y considera la diversidad de alumnos que conforman un grupo escolar.

Al no involucrarse de forma plausible, el maestro con su alumno, en esta condición escolar específica, la diversidad de estrategias didácticas que permitan la participación de todos los estudiantes está ausente, en respuesta a las necesidades educativas de la población heterogénea que conforma un grupo escolar. Los aportes del estudio de Pedraza (2009) permitieron recuperar elementos teóricos que sustentan las bases teóricas, políticas y culturales que el sistema educativo mexicano ha establecido, para referirse a los niños en condiciones vulnerables para alcanzar los aprendizajes escolares.

González (2010) en su investigación “Cómo influye la relación empática entre el maestro y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media superior tecnológica en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro” (Plantel Querétaro), tuvo el objetivo de comprender cómo influye la relación empática entre el maestro y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocía que en cada acto educativo se establecían relaciones

interpersonales entre los agentes involucrados, consideraba que la empatía era un elemento de estas relaciones que favorecía la enseñanza y el aprendizaje.

Los hallazgos ofrecidos fueron que la empatía es un componente imprescindible de la relación interpersonal durante el proceso educativo, posibilita establecer un diálogo, donde respeto y confianza permiten compartir ideas, sentimientos y emociones entre las personas que en él participan. Al establecer una relación empática maestro y alumno, este último se siente parte del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, generando en el estudiante, mayor interés y disposición por la clase y, por consiguiente, se da un aprendizaje significativo.

Los resultados mostraron la necesidad de re-significar los fines educativos: qué y para qué educar. Rescató a la empatía como un elemento importante del deber ser docente, del amor y la vocación que el profesor expresa por educar. Los anteriores hallazgos permitieron reconocer que la relación empática forma parte de la afectividad docente, que influye de forma positiva para crear ambientes educativos favorables, que abren paso a alcanzar los objetivos educativos que se plantean en las escuelas.

Con la investigación de González (2010), consideré describir e interpretar la afectividad docente y estudiantil en el acto educativo, al emerger situaciones escolares que posibilitan u obstaculizan la educación en el contexto escolar. Confirmé la importancia de investigar la relación afectiva docente con su alumno identificado con NEE, como un elemento clave que permite una educación integral para los estudiantes en esta situación escolar.

Bermúdez (2011) realizó un estudio de tipo cuantitativo, investigó “La construcción de la confianza en la relación estudiante-docente en la facultad de administración en la universidad nacional de Colombia sede Manizales”. Este investigador se ocupó de analizar la confianza de los estudiantes en sus docentes, intentó identificar las variables componentes de ésta.

Tuvo como pregunta de investigación: ¿cuál es la confianza en la relación estudiante – docente en el pregrado de administración de empresas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales? Su objetivo fue analizar cómo se construye la confianza en la relación de los estudiantes con sus docentes. Con los resultados pretendió ofrecer elementos a considerarse en la futura formación y evaluación docente.

Bermúdez (2011) identificó algunos comportamientos docentes que permiten u obstaculizan generar aprendizaje en los alumnos. Uno de los hallazgos fue que la confianza de los estudiantes en sus profesores se expresaba alta en los primeros semestres, pero se reducía en los posteriores. Otro hallazgo fue, la comunicación efectiva como elemento fundamental en el mantenimiento de relaciones establecidas sobre la base de confianza en el ambiente escolar. Las relaciones que surgieron en la confianza al docente permitieron a los estudiantes actuar con mayor acierto en el espacio educativo. Es de reconocer que la confianza forma parte de la afectividad humana.

Por último, concluyó que aquellos ambientes basados en relaciones de confianza permiten a los estudiantes participar en diferentes modalidades, desenvolverse con una comunicación sincera, asertiva, expresar sus ideas con seguridad de ser escuchados y respetados, por el maestro en su participación. Esto constituye, en sí mismo, un ambiente propicio para el aprendizaje en cualquier nivel educativo.

Este estudio permite retomar el concepto de la confianza como elemento que forma parte de la relación afectiva entre maestro y estudiante, para encausar la práctica educativa que busca desarrollar conocimientos duraderos en todos sus estudiantes, independientemente de su situación individual. La confianza propicia resultados exitosos que acompañan el acto educativo.

Alpizar (2014) realizó una investigación cualitativa, por medio de un estudio exploratorio titulado: “Actitudes del docente de matemáticas de enseñanza secundaria (ESO-Bachillerato) en la relación docente-estudiante”. Su interés por

investigar ese tema fue a partir de las experiencias que enfrentó en el transitar de su formación como estudiante en los primeros niveles educativos, algunas de ellas reflejaron poca sensibilidad docente al reprenderle como estudiante.

Su estudio fue en tres fases de investigación: primero con estudiantes de nivel doctorado, ellos dieron a conocer su percepción de las actitudes docentes, de colegas del centro de trabajo, al enseñar matemáticas. La segunda mostró aquellas actitudes docentes que afectan el aprendizaje de las matemáticas. Por último, investigó la meta-conciencia de las actitudes docentes, de los niveles educativos señalados, en su práctica educativa. Con las fases anteriores Alpizar (2014) pretendió mejorar las prácticas educativas para la enseñanza de las matemáticas, en los niveles de secundaria y bachillerato.

Los hallazgos develados señalan que, los maestros de ese estudio reconocen una implicación de la dimensión afectiva en sus estudiantes ante la enseñanza que ofrecen. Concluyó mencionando que la actitud docente, mostrada durante la clase, influye en el grado de aprendizaje y comprensión que el estudiante alcanza de los contenidos abordados; así mismo, la actitud docente influye, de forma positiva o negativa, en la actitud que el estudiante desarrollará ante el estudio de las matemáticas.

Con su estudio, Alpizar (2014) hizo reconocible la necesidad de ser conscientes al gestionar la actitud, la afectividad, al desempeñar el rol docente cuando nos enfrentamos a la loable tarea de educar a otros. Él invitó a reflexionar y transformar las prácticas educativas. Reconoció que, al utilizar, el maestro, de forma positiva la afectividad, puede dirigir el ambiente áulico, propiciando condiciones plausibles, para el desarrollo del conocimiento.

Correia (2014) realizó una investigación de naturaleza descriptivo-correlacional, titulada: “Educación Inclusiva. Indicadores sobre sentimientos, actitudes, preocupaciones y auto-eficacia de los profesores”, por medio del cual, pretendió

conocer las percepciones de los maestros, ante su trabajo realizado en la clase, en donde hay estudiantes incluidos que presentan necesidades educativas especiales.

Presentó un recorrido histórico de la transformación que ha acontecido a la educación a nivel mundial, respecto a la integración educativa, actualmente educación inclusiva, en la búsqueda de igualdad de oportunidades educativas para la diversidad estudiantil. Los instrumentos que uso fueron: un cuestionario y dos escalas para medir los sentimientos, actitudes y preocupaciones, así como la autoeficacia que el docente percibe de su intervención educativa.

Algunos de sus resultados fueron que la mayoría de los encuestados dijeron tener un dominio satisfactorio de la ley referente a inclusión educativa. La mitad había tenido formación en el área de la enseñanza de los niños con NEE. Un ochenta por ciento de los encuestados dijo sentir un grado de confianza medio y muy bueno para enseñar a los alumnos con NEE. Correia (2014) identificó que la experiencia y la preparación docente eran dos factores que determinaban el grado de confianza para enseñar a los estudiantes con NEE.

Con su estudio, Correia (2014) afirmó que los maestros que se sienten más seguros son los que sienten menos preocupación, al sentirse más seguros gestionan mejor el aprendizaje y la participación de sus estudiantes dentro del aula. Por tanto, al sentirse seguro el profesor, siente que es capaz de desarrollar estrategias inclusivas, considerando un trabajo colaborativo con otros agentes educativos y mostrando actitudes más favorables a la inclusión.

Este estudio permitió reiterar la importancia de conocer el sentir docente en el contexto escolar, cuando en su grupo se encuentran alumnos con situaciones educativas específicas que pueden influir en la planeación y enseñanza que brinda el maestro. La confianza y seguridad docente se ven implicadas en la afectividad que expresa el docente al relacionarse, educativamente, con los estudiantes identificados con NEE. Correia (2014) mostró cómo la presencia o ausencia de este elemento, en la relación afectiva, impacta en el acto educativo.

Mape, Martínez, Orozco, Ospina y Urrego (2015) realizaron la investigación: “Experiencia de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas”. Con su estudio, tuvieron como propósito investigar ¿Cuál es la experiencia de acogida de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas en la institución educativa Los Gómez del municipio de Itagüí? Sus objetivos fueron: comprender la experiencia de acogida de estos estudiantes e interpretar la respuesta de la escuela, ante situaciones afectivas adversas de los estudiantes de este estudio (Mape, et al, 2015).

Realizaron un estudio con enfoque cualitativo, emplearon el método fenomenológico hermenéutico, por medio de la técnica de entrevista a profundidad. Algunos de los hallazgos encontrados en esta investigación fueron: que los alumnos en situaciones adversas acuden a la escuela en busca de reconocimiento por parte del profesor o de sus pares, sin consideraciones ni juzgamientos de su situación, sino entendimiento que trae consigo motivación e impulso por parte del profesor.

Algunos alumnos van a la escuela en búsqueda de múltiples encuentros más allá de solo conocimiento, buscan sanar a través de la relación con los otros, las situaciones complejas que les acontecen, ya sea en el contexto familiar, escolar, por mencionar algunos. Los maestros que muestran un reconocimiento positivo marcan la vida e historia del estudiante. Así pues, el concepto de acogida (hospitalidad, recibimiento) en el contexto escolar cobra significado en la relación maestro y estudiante, al cultivar una actitud humana ante las condiciones escolares vulnerables que puede estar vivenciando el otro, llámese estudiante o compañero. Implica motivarlo, escucharlo, reconocerlo como persona.

Este estudio permite comprender la necesidad de desarrollar prácticas inclusivas, en cualquier contexto escolar, atendiendo a la diversidad estudiantil que enfrentamos hoy en día en las aulas. Independientemente del nivel escolar, cada acto educativo requiere que se eduque la afectividad, docente y estudiantil, que permita crear ambientes educativos democráticos e inclusivos, propicios para la

plena expresión de los sentimientos, las prácticas y los conocimientos que forman al ser humano.

Los anteriores antecedentes contribuyen a validar la relevancia que tiene la presente investigación, en el contexto educativo, al perseguir dar respuesta a una problemática suscitada en un espacio escolar, no exclusiva de la primaria en la que se realiza este estudio, sino también latente en otros centros escolares de la educación básica y de algunos otros niveles educativos.

Exponer los antecedentes arriba mostrados me ayudó a comprender qué pasos dar para no perder rumbo ni sentido a esta esperanzadora investigación, también, me orientaron en cómo dar cuerpo a este laborioso documento de investigación.

Las investigaciones presentadas me permitieron clarificar las categorías a utilizar en el estudio de la investigación: afectividad, educación, profesor, estudiante con necesidad educativa especial, inclusión. Las investigaciones consultadas, justifican la relevancia que tiene investigar la relación afectiva entre maestro y estudiante con NEE en el contexto escolar, así como su impacto en la educación de estos alumnos del nivel primaria. Los trabajos, de forma implícita o explícita, aluden a la presencia de la afectividad, expresada en afectos, sentimientos y emociones en las relaciones que se establecen en el acto educativo.

Así mismo, algunos de los anteriores estudios, permitieron identificar la viabilidad de utilizar el método, fenomenológico-hermenéutico, para describir e interpretar la afectividad docente. También orientaron la implementación de la técnica e instrumento de entrevista y cuestionario, seleccionadas para realizar esta investigación enfocada a conocer ¿Cómo es la relación afectiva del docente con sus estudiantes identificados con necesidad educativa especial? ¿Cuáles son las circunstancias que influyen en esta relación afectiva? y ¿Cómo esta relación, que involucra a la afectividad, impacta en la educación que recibe este alumno en la primaria?

I.3 Justificación

Fue necesario llevar a cabo esta investigación porque en todo proceso educativo no solo se enseñan contenidos curriculares, sino también se educa al ser humano en sus ideas, prácticas y sentimientos. La afectividad, en el contexto escolar, no se debe ignorar o dejar pasar por alto, debido a que, en ocasiones, devienen situaciones conflictivas que aturden el logro de los fines educativos.

Heller (1999) consideraba que el ser humano de forma simultánea siente, piensa y actúa. Reconocer y describir la presencia de la afectividad en la relación que establece la maestra con los estudiantes, relación que surge en el contexto escolar, posibilita aportar conocimiento empírico y argumentos, que ayuden a comprender y guiar las prácticas educativas docentes de cualquier nivel educativo. Así mismo, esta investigación, conduce al desarrollo de nuevos conocimientos teóricos que permitan la sensibilización docente en su quehacer educativo.

La importancia de esta investigación se ubica en reconocer que, en todo proceso educativo, al verse expuesta la afectividad, se puede encauzar u obstaculizar la educación del estudiante. Se justifica, esta investigación, al centrar la mirada en el tipo de implicación docente con su alumno identificado con necesidad educativa especial. Investigar cómo se expresa la afectividad en un escenario específico conduce a comprenderla mejor y, en tal virtud, lleva a ofrecer elementos teóricos para orientar las prácticas educativas de forma admirable.

No es admisible que el maestro renuncie a su deber de educar con sentido pedagógico en sus prácticas educativas. No, a pesar de las distintas circunstancias, personales, familiares, económicas y laborales, que acompañan a los diferentes agentes escolares, implicados en la educación de los estudiantes. La intervención educativa está acompañada de diversas manifestaciones de la afectividad docente. En ella, cada día se va creando un vínculo entre los agentes que participan en el proceso educativo. Esta investigación se justifica porque aporta formas de relación docente que favorecen y dificultan la educación.

El beneficio que se deriva de esta investigación es brindar elementos teóricos que ayuden a mejorar las relaciones afectivas docentes y estudiantiles. Relaciones que están acompañadas de afectos, sentimientos y emociones que emergen en la escuela, repercutiendo en la educación que se brinda en este espacio educativo. Los resultados de esta investigación, sirven para reflexionar respecto a la intervención pedagógica suscitada, al dar atención a los estudiantes con NEE del nivel primaria, mejorarla o renovarla considerando la presencia de la afectividad entre maestra y estudiante con una situación educativa específica.

La necesidad de que las profesoras reconozcan que sus estudiantes con NEE también sienten, piensan, actúan de forma única, diversa y espontánea, al igual que el resto de sus compañeros, conlleva a una transformación del ambiente afectivo que se vive en el contexto escolar de la primaria. Ello también justifica esta investigación.

CAPITULO II. TEORIAS DE APOYO

Las teorías que ofrecieron sustento a la presente investigación fueron consideradas con base a los conceptos clave empleados aquí: educación, maestra, afectividad, relación afectiva, estudiante con necesidad educativa especial e inclusión educativa.

El concepto de *educación* que predomina en la presente investigación se retoma de Durkheim (2006): “Educar es la acción ejercida por una generación adulta sobre otra más joven; consiste en suscitar y desarrollar en los educandos ideas, sentimientos y prácticas, demandados por la sociedad en general, y por el grupo al que estén destinados” (p.60). Tiene relevancia esta teoría porque, la educación que ofrecen las maestras a sus estudiantes con NEE, trasciende lo académico, involucra un sentir, un pensar y un actuar, elementos que en el educando tendrán una implicación en su formación estudiantil para enfrentar la vida en la sociedad. También consideré otras posturas pedagógicas que fortalecieron la conceptualización de educación propuesta en esta investigación, ante la necesidad de reconocer que al educar a un ser humano se impacta en cada elemento que lo conforma.

Para comprender el concepto de *afectividad* desarrollado en toda esta investigación retomo la postura de Heller (1999) quien permitió comprender la unidad del ser humano por sentimientos, pensamientos que lo conducen a actuar. En su teoría de los sentimientos refiere que los elementos que conforman la esencia de la afectividad son los: impulsos, afectos, sentimientos y emociones del ser humano. Fue de apoyo para esta investigación considerar la postura teórica de Heller para comprender la afectividad expresada por las maestras cuando se relacionan con su alumno identificado con NEE y para responder a ¿Cómo es la relación afectiva del docente con sus estudiantes identificados con necesidad educativa especial? ¿Cuáles son las circunstancias que influyen en esta relación afectiva?

Para ofrecer claridad a los lectores, de esta investigación, respecto al término utilizado para referir que un alumno tiene una *necesidad educativa especial* (NEE) se exponen diferentes conceptualizaciones de este en el ámbito educativo nacional e internacional, que posibilitan la construcción propia de éste concepto en la presente investigación. A lo largo de este estudio se ha expresado que un alumno que tiene una necesidad educativa especial es aquel que enfrenta alguna dificultad para acceder a los objetivos educativos en el contexto escolar, requiriendo que a su proceso de aprendizaje y participación se ofrezcan apoyos adicionales o una atención educativa específica, independientemente de que el alumno tenga o no alguna discapacidad orgánica o trastorno del desarrollo.

También es de importancia, para las finalidades que persigue esta investigación, ofrecer un recorrido histórico en cuanto a *educación inclusiva* se refiere, porque es en esta educación donde cobra fuerza el derecho de los estudiantes, con o sin discapacidad, que se encuentran en una situación vulnerable de presentar alguna necesidad educativa especial a causa de las barreras que en el contexto educativo se suscitan, impidiendo así su acceso a los aprendizajes y a la participación plena de las oportunidades educativas que se ofrecen en la escuela.

Para esta investigadora es importante aclarar que al mencionar que *un alumno tiene necesidades educativas especiales*, es referente a la situación educativa que enfrenta, sin ninguna intención de etiquetar, señalar o adjudicar una condición en la persona que pueda ser considerada por el lector como discriminatoria o socialmente de menor aprecio. Por el contrario, la finalidad es reconocer que actualmente existen situaciones educativas que enfrentan los alumnos en los contextos escolares que requieren de la atención docente y de la sociedad en general para mejorar la educación en nuestro país.

Concluyo este capítulo con una síntesis de las teorías empleadas, aunadas a las ideas desarrolladas que fueron la base para dar continuidad a la metodología utilizada en la presente investigación. A continuación, cada una de estas teorías las desarrollo, para ilustrarlas de manera más comprensible.

II.1 Educación; proceso que forma al ser humano

Según Comenio, conocer es cosa naturalmente placentera y a ello aspiran todos en mayor o menor medida; si tenemos la impresión de lo contrario ello se debe a que, por lo común, los mismos profesores inspiran con su impericia, disgusto por el estudio. Si se respetara la naturaleza, es decir, la naturaleza del hombre en general y también, en cierta medida, la naturaleza de cada alumno, se obtendrían espléndidos resultados “sin golpes, sin rigor y sin coartación” (citado en Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 207). El deseo por conocer, por saber, por aprender es parte de todo ser humano. Respetar la naturaleza del hombre, de cada alumno es una invitación para todos los profesores a detenerse a observar, a contemplar, aceptar la diversidad estudiantil que se encuentran en las aulas, para no limitar ni privar ese deseo por seguir conociendo.

En el contexto educativo actual, al que nos enfrentamos, esta idea de Comenio se ve reflejada en el primero de los principios pedagógicos que planteaba el plan de estudios 2011 de la educación básica: *centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje* (SEP, 2011, p. 26). Principio que exhorta a los maestros a reconocer las características de sus alumnos: estilos y ritmo de aprendizaje, interés y motivación por aprender, sus capacidades y habilidades al enfrentarse a la enseñanza que se ofrece en el contexto escolar. Con este reconocimiento, el profesor podía dirigir su intervención educativa de una manera pertinente y exitosa. Aquella que permite una mayor implicación de los actores, maestros y estudiantes, en la educación que ofrece.

Sin embargo, aunque está establecido legítimamente en un documento nacional, son pocas las prácticas educativas que se desarrollan considerando este principio educativo, algunos maestros llegan a omitir la existencia de éste en sus prácticas. No se detienen a conocer, entender y respetar las características de los estudiantes que tienen bajo su cargo. Son pocos los profesores que consideran identificar o reconocer cómo aprenden sus alumnos: su ritmo y estilo de aprendizaje, sus

saberes previos, qué le interesa aprender, sus habilidades, fortalezas y áreas de oportunidad. En este principio pedagógico están considerados todos los estudiantes de la educación básica, incluidos aquellos alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial.

Respetar la naturaleza de cómo aprende su estudiante, así como las características que lo conforman como individuo, dará la pauta a la maestra para establecer las condiciones educativas pertinentes que permitan a ambos, profesora y estudiante, crear un vínculo afectivo favorable que posibilite el desarrollar los conocimientos, los aprendizajes que son propuestos en correspondencia a la competencia curricular de este alumno. La relación afectiva docente con el estudiante identificado con NEE, puede guiar los resultados de la educación que se le ofrece, así como las formas y los modos de educarle.

La educación es, pues, un fenómeno que asume las formas y las modalidades más diversas, según sean los numerosos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero, en esencia, es siempre la misma cosa, esto es, la trasmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo (Abbagnano y Visalberghi, 1992, pág. 6). Comprendiendo que independientemente de las formas y modalidades diversas que utilice el maestro al transmitir la cultura a la siguiente generación, lo relevante es el conocimiento, las prácticas y sentimientos, la experiencia que ofrece para mantener la conservación de la especie humana. Lo anterior me conduce a colocar mi mirada en la educación que la maestra brinda a sus estudiantes, al educar no solo transmite a cada estudiante las habilidades y conocimientos mecánicos o científicos, sino también llega a transmitir la educación afectiva que trae consigo, es decir, los afectos, sentimientos y emociones, que la integran como persona.

Entonces si el maestro transmite gran parte de su experiencia a los estudiantes, a través de las formas y modalidades en que ofrece su intervención educativa, es de

gran valor que el docente se detenga a reconocer qué de todas las experiencias vividas y que han formado su educación son valiosas y de provecho enseñar u ofrecer a las nuevas generaciones. Y cuáles considera que es mejor despojarse de ellas, porque no contribuyen a formar una sociedad más humanizada, tolerante de los otros que conforman el grupo.

Para la presente investigación el concepto de educar se asume como la acción que concibe al ser humano integral, compuesto por varios elementos biológicos, sociales, psicológicos, culturales y afectivos. Por ello, resalto el término de educación que nos ofrece la teoría pedagógica de Emile Durkheim, la cual sustenta que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.
(Durkheim, 2006, p. 60)

Todo acto educativo va acompañado de un bagaje de experiencias algunas agradables, otras no, algunas exitosas otras no tanto, otras más de enseñanza valiosa por el individuo que las experimentó. Cuando un maestro se enfrenta a educar a sus estudiantes no solo ofrece los conocimientos que ha desarrollado respecto a la ciencia, al mundo, sino también a la vida diaria, a las formas de vivir, de sentir en sociedad, de sobrevivir el día a día en comunidad.

La teoría de educación ofrecida por Durkheim permitió reconocer la importancia de educar la afectividad. En tiempos modernos, esta concepción de educación sigue vigente, continúa viviéndose en los diferentes contextos educativos, donde la condición humana está regida por la educación. Por mencionar algunos contextos, existen: la familia, la escuela y la sociedad. Cuando un adulto, llámese padre, madre, maestro o tutor ejerce una labor de educador, sobre otro de menor edad a él, le transmite o educa el conocimiento, las experiencias prácticas y la afectividad,

sea en un espacio institucional o uno distinto al de la escuela, lo está educando con una finalidad, la de formar y desarrollar algunos aspectos del ser humano.

Educar –aunque los maestros no lo perciban, valoren ni piensen– conlleva a estremecer, dejar impávido, alegrar, aburrir, apasionar, conmover, en suma, educar y afectividad forman un par dialógico (Ibarra, 2017, pág. 5). Educación y afectividad se deben la una a la otra. Cuando la profesora educa a un estudiante con necesidad educativa especial, debe tener presente y recordar, que le transmitirá formas de pensar, sentir y actuar ante las situaciones que se le presentarán en la vida diaria, aunque no sea una determinante en todo su existir, sí tiene un gran peso la enseñanza que ella brinda en el contexto escolar. Esta enseñanza forma parte de la educación que el estudiante va desarrollando para dar respuesta a las demandas que la sociedad tiene para ser partícipe en ella, para pertenecer a esta; por tanto, la maestra, al relacionarse con su estudiante, de forma implícita, contribuirá a educar la afectividad.

Humberto Maturana considera que la educación es un proceso continuo que dura toda la vida, tiene efectos de larga duración que no se cambian tan fácilmente. En la infancia, el niño vive el mundo en que se funda su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro, gracias a la aceptación y respeto de sí mismo (Maturana, 2001). Resalto la relevancia que toma la educación en la etapa de la infancia porque es en esta etapa en la que los estudiantes confían demasiado en el dicho docente o del adulto, los comentarios positivos o negativos que llegan a recibir de estas personas dejan una huella significativa en su ser.

Es posible que si la maestra, por ser un agente educativo de gran impacto para su estudiante, reconoce y tiene presente las formas y modos en cómo se relaciona con cada uno de sus estudiantes de la primaria, al dar relevancia a la situación personal, social, cultural o educativa de este, podrá entonces construir un panorama más alentador para las futuras generaciones, respecto a las formas de relacionarse

afectivamente entre docente y estudiante, entre pares o con todos los que integran la sociedad en general.

A modo de conclusión, considero importante valorar la educación afectiva que despliegan las maestras para mostrarla en su intervención docente. Al objetivar la afectividad y exponerla es posible que las maestras se re-eduquen desprendiéndose de aquellos afectos, sentimientos y emociones que no les permiten entender a sus alumnos o estar bien con ellos, para guiar el proceso educativo y propiciar ambientes positivos para la educación.

También, al objetivar la afectividad, comprenderán aquellos afectos, sentimientos y emociones que posibilitan construir ambientes sanos al relacionarse afectivamente con sus estudiantes, en particular con aquellos que presentan una NEE. Así, disminuirán la brecha existente en la educación con sus pares. Por consiguiente, atenderán las características personales de los alumnos con NEE, al reconocer la naturaleza de estos estudiantes respecto a cómo aprenden. Acto que propicia producir frutos prósperos en la educación que se otorga: la relación afectiva docente encauza el progreso de la educación que la profesora ofrece a sus alumnos en estas condiciones.

II.2 Afectividad en las relaciones que establece el docente con sus estudiantes

Con este apartado quiero explicar la presencia de la afectividad en toda relación que establece un ser humano con otro ser humano; en este caso, la maestra con sus estudiantes, en particular, con el estudiante que presenta NEE. Hablar de relación afectiva no refiere a que todo en esa relación se está dando de forma positiva, sana o prospera. Existen relaciones afectivas negativas que dificultan, dañan u obstruyen la educación.

Heller (1999) permitía comprender al ser humano conformado por sentimientos, pensamientos y acciones. Esta afirmación nos deja ver la existencia de un vínculo entre el sentimiento y el pensamiento de cada persona, la expresión de este vínculo se ve reflejada en el actuar de ese ser humano. Es decir, sentimiento y pensamiento se viven en unidad, no pueden estar separados, el uno existe con el otro, y se requiere de ambos para que el ser humano intervenga ante un acontecimiento o situación, así es posible la existencia de la afectividad humana.

En esta investigación, el concepto de afectividad está sustentado en la teoría filosófica y sociológica de Agnes Heller (1999) *La teoría de los sentimientos*. Ella demostró con su teoría que la afectividad comprende varios elementos que llevan al ser humano a sentir: Sentir significa “estar implicado en algo” (Heller, 1999, pág. 15).

Decir que una persona siente o vive “implicada” con algo, ese “algo” alude a otro ser humano, otro sentimiento, un problema o alguna situación, refiere a que la persona se ve involucrada con ese “algo”, siente “algo” por la persona. La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, directa o indirecta (Heller, 1999, pág.16). Para fines de esta investigación la *implicación positiva directa* podría expresarse: cuando la maestra se siente feliz, entusiasmada, ante una situación con su alumno, se involucra: “Me interesa, me anima, tu avance, entonces, participo en tu proceso”. La *implicación positiva indirecta*: “me enorgullece, si veo

avance en su desempeño”, “me alegra, si realiza bien sus actividades”, en cada caso el orgullo, la alegría, son debidas a que será mejor evaluada.

La *implicación negativa directa*, se suscita cuando la maestra se enoja e ignora a su alumno, o no lo incluye en la actividad. La *implicación negativa indirecta*: “me angustia si no aprende el alumno”, “me enfurece si no asiste a la escuela o no trabaja en clase”. La combinación de estas formas de implicación docente al relacionarse con su estudiante puede encauzar, significativamente, la educación que le otorga para ser valorada como admirable o limitada afectivamente.

Es de provecho conocer estas combinaciones de implicación docente, que surgen en la relación afectiva maestra y estudiante con NEE, para comprender por qué en las relaciones sociales, que nacen del contacto entre dos personas, la afectividad expresada de diferentes maneras posibilita u obstruye la educación. A veces con matices positivos que posibilitan la formación de un ser humano feliz, amoroso con su entorno. Otras veces, con matices negativos que forman a un ser humano con enojo, miedo o dolido con su existencia.

El tipo de implicación que establece la maestra con un estudiante, guía la relación afectiva docente que establecerá con él, por lo tanto, las condiciones afectivas que se suscitarán al momento de educarle estarán determinadas por ese tipo de implicación; positiva o negativa. Recordemos que educar es la acción ejercida por una generación adulta sobre otra más joven; consiste en suscitar y desarrollar en los educandos ideas, sentimientos y prácticas, demandados por la sociedad en general, y por el grupo al que estén destinados (Durkheim, 2006, p. 60). Si educar es desarrollar ideas, sentimientos y prácticas en los estudiantes, las maestras tienen la posibilidad de establecer formas y modos de implicación positiva para guiar y alcanzar resultados admirables en la educación que ofrecen.

La maestra que reconoce la presencia de la afectividad en la relación que establece con su estudiante, puede encaminar a crear relaciones afectivas positivas, aquellas que generan ambientes de confianza, respeto, armonía, tolerancia de beneficio para

la educación que se da en el contexto áulico y escolar. Por consiguiente, el estudiante tendrá las herramientas, fortalezas y capacidades para desenvolverse positivamente al relacionarse en un grupo social y en la sociedad en general.

¿Qué es la afectividad? ¿Cómo está compuesta su existencia? Para comprender mejor el término afectividad, es necesario conocer los elementos que componen su existencia: impulsos, afectos, sentimientos orientativos y emociones (Ibarra, 2017, pág.4). Todos ellos, diferentes e involucrados entre sí, conforman la afectividad humana, asunto complejo de entender, pero existente en cada ser humano, imposible de prescindir de ella, porque sale a relucir al relacionarnos con otra persona: se revela la forma en que ha sido educado nuestro sentir ante los acontecimientos de la vida diaria. Concepción, de la afectividad, basada en una postura antropológica, que nos permite conocer la naturaleza del ser humano, conformado por las dimensiones: social, física (biológica) y cultural.

Para explicar cómo se expresan estos elementos de la afectividad en la relación maestra y estudiante con NEE, considero, como primer punto, hacer una descripción de las características que componen a cada uno de ellos, para comprender la diferencia y relación entre sí:

- a) Existen *impulsos*, es decir, sentimientos impulsivos, son diferentes a los afectos, a los sentimientos orientativos y a las emociones. Los *impulsos*, son una señal para el organismo del ser humano, el factor biológico está involucrado. Indican que la homeostasis será afectada, es decir, la autorregulación del organismo está a punto de transformarse. Son expresados, en la persona, con señales de tipo: hambre, sed, sueño, cansancio, defecar, entre otros. Cuando un impulso se manifiesta en el ser humano, significa que debe buscar una solución: satisfacer el hambre, satisfacer la sed, satisfacer el sueño o el cansancio.

Los impulsos son indispensables para la preservación biológica de la especie. No puede ser detenido, ni compensado por otro, no baja su

intensidad con el hábito de satisfacerlo. Ocasionalmente que el ser humano actúe para satisfacer las necesidades que determinaron el rompimiento del equilibrio de la homeostasis, el ser humano busca: comer, dormir, descansar, beber agua.

- b) Los *afectos*, aunque son expresiones diferentes a los impulsos, algunos surgen sobre la base de los impulsos, por ejemplo, sentir *asco* es el resultado de la provocación por *vomitarse*, expulsar algo que mi cuerpo no tolera porque así fue educado. También son diferentes a los *sentimientos orientativos*. Los afectos y los sentimientos dan paso a las *emociones*.

Son expresiones espontáneas, adquiridas, que se detonan con la implicación temporal con un “algo” persona, objeto o situación, estímulo precursor, que está presente. Tienen relevancia para la homeostasis social. Los afectos son construcciones sociales de carácter universal (Heller, 1999, p.95), son expresivos y comunicativos para otro ser humano. Es decir, toda la especie humana reconoce las expresiones de los diferentes afectos: alegría, tristeza, miedo, ira, ternura, vergüenza, por mencionar algunos.

Los afectos son educables, pueden sublimarse y canalizarse, con el hábito puede disminuir o regular su intensidad, incluso intencionalmente se puede reducir, todo está en apartar la atención del estímulo precursor. También son contagiosos (Heller, 1999, p.98), una maestra que tiene el afecto de miedo a los ratones, puede contagiar este afecto a sus alumnos, según exprese las señales ante la presencia de este objeto (Ibarra, 2017).

Pueden reprimirse uno por otro, la curiosidad por miedo, su expresión puede modificarse en respuesta al temperamento de la persona. Los niños brindan la expresión más pura de los afectos. Los adultos pueden desarrollar el hábito de reprimirlos y disminuir la intensidad del afecto (Heller, 1999, p. 96).

Los afectos se parecen a las emociones, por no ser necesidades inevitables. Con los afectos se hace presente la triada estímulo-sentir, impacto-expresión, expresión fónica; lleva a la expresión facial, gestos o expresión con todo el cuerpo: gritos, risas. Una maestra puede sentir el afecto de ira

cuando se encuentra a un alumno que no ha querido participar ni permanecer en clase por varias semanas. También, puede sentir alegría cuando este alumno no asiste a clases, esta puede considerarse una forma de implicación negativa.

- c) Los *sentimientos orientativos*, considerados así por Heller, son objetivaciones sociales universales, moldean o nos guían. Tienen como característica distintiva que son sentimientos afirmativos o negativos, con respecto a algún acontecimiento de la vida: actuar, pensar o valorar; las experiencias previas los conforman (Ibarra, 2017, pág. 13).

Los sentimientos orientativos “guían” al ser humano ante un acontecimiento que se presenta, según Heller (1999), los sentimientos de convicción son considerados afirmativos: siento que debe ser así, siento que tengo que ir por aquí, etc.

El ser humano no nace con ellos, es necesaria la experiencia adquirida por la persona con la cual acumula conocimiento previo, esto le permite guiar, afirmar o negar, su actuar ante un acontecimiento. Los sentimientos orientativos se hacen presentes en el pensamiento del hombre para resolver problemas que enfrenta. Los adultos expresan con mayor frecuencia los sentimientos orientativos, no así los niños, debido al tipo de relaciones sociales complejas que establecen en la etapa adulta y a las experiencias acumuladas en el transitar de la vida.

Un profesor puede “guiar” su implicación docente con un alumno, que ha sido reincidente en crear problemas entre compañeros por su comportamiento impulsivo. La experiencia previa que ha desarrollado el profesor, con otros alumnos en la misma condición, le permitirá definir el grado de implicación para educar las conductas de este alumno. Algunos sentimientos orientativos son: la sabiduría, la duda, el juicio, la intuición y el tacto.

Existen diferentes tipos de sentimientos orientativos, por mencionar algunos: en el *pensar* se hace presente la predicción a través de la creencia o la duda,

sin el conocimiento previo podemos actuar por azar, turbados, sin llegar a una correcta resolución de un problema. Para expresar un juicio de afirmación o negación, es necesaria la experiencia adquirida por el ser humano.

En los de *tipo contacto interpersonal*, la experiencia previa es muy necesaria, ya que encamina a manifestar “tacto” ante acontecimientos con otras personas. En algunas ocasiones, este tipo de sentimientos puede ofrecer información equivocada respecto a una situación o persona. En los de *contacto* se hace presente el amor y el odio, responden a disposiciones sentimentales, acompañados por un comportamiento específico, con una duración significativamente extensa. Los sentimientos orientativos pueden llevar al hombre a la sabiduría.

- d) Las *emociones*, “son constelaciones de sentimientos, son sociales e idiosincráticas” (Heller citada en Ibarra, 2017, p.16). También llamadas sentimientos cognoscitivos-situacionales, regulan y subliman afectos y sentimientos. Las emociones son agrupamientos de expresiones que incorporan a los impulsos, afectos y sentimientos orientativos, son puramente sociales y no universales. El carácter y la personalidad del ser humano repercuten en cómo son expresadas. La intensidad, la profundidad y el comportamiento correspondiente, son una variante de las emociones, incluso en la misma persona, las características anteriores varían respecto al estímulo que las hace manifestarse, aunque este no esté del todo presente.

Por lo tanto, podemos afirmar lo siguiente: los sentimientos impulsivos y los afectos existirán siempre y permanecerán esencialmente idénticos a lo largo de la existencia de la humanidad; y el papel de los sentimientos orientativos se incrementará con el enriquecimiento de las relaciones humanas. Sin embargo, no podemos suponer que todas las emociones que existen actualmente existan necesariamente en el futuro, ni siquiera en lo que respecta a las emociones que en alguna forma han existido en todas las culturas, o en la mayor parte de ellas. (Heller, 1999, pág. 120)

La emoción es la respuesta de la implicación de un sujeto con un “algo”, su expresión corresponde a la personalidad de cada ser humano, al no tener carácter universal, es posible construirlas en respuesta a las estructuras sociales, a las situaciones acontecidas.

Heller reconoce dos categorías emocionales amplias: el placer y el dolor (el dolor espiritual) (Heller, 1999, pág. 125). Ibarra las nominó: gozo y dolor espiritual. La emoción gozo puede empobrecer y alienar si el motivo que la detonó va en perjuicio del género humano; es decir, gozar, sentir placer por la desgracia humana. Existen experiencias dolorosas que llevan a padecer enormemente y, al mismo tiempo, pueden conducir a engrandecer a la persona al ser sensible ante los padecimientos humanos, y al implicarse para mitigarlos o, simplemente, mostrarlos (Ibarra, 2017, p. 17).

Estas categorías de la emoción pueden existir en la relación afectiva docente con estudiantes, por ejemplo: un profesor puede sentir la emoción de gozo relacionado a la realización de su voluntad; implicación negativa, cuando su estudiante repetirá grado escolar, porque ya no lo tendrá con él el siguiente ciclo escolar. Una maestra puede sentir la emoción del dolor, preocupación por otro, cuando falleció el padre de uno de sus estudiantes.

Las emociones son educables, no requieren que el estímulo que las hace manifestarse esté presente. El hábito, la costumbre, incrementa o mengua la emoción. Son reguladas por las costumbres sociales, por las normas éticas. No son contagiosas como los afectos. El factor reciprocidad, basarse en la respuesta del otro, está presente por la intensidad y la profundidad del sentimiento emoción.

La amistad, el amor, la camaradería y la solidaridad entran en los sentimientos de las emociones.

La explicación arriba expuesta de los elementos de la afectividad es para entender y diferenciar, la presencia de estas expresiones en la afectividad del ser humano, desde la perspectiva de Heller, con su *Teoría de los sentimientos*. Comprensión

necesaria, para dar paso a otro elemento importante presente en la afectividad del ser humano, la “personalidad”. Este concepto es importante de enunciar y entender, porque cobra significado ante el fin pedagógico que se quiere alcanzar al educar a los estudiantes, con o sin necesidad educativa especial.

La personalidad del hombre, diferente del carácter (el carácter es determinado por la carga genética del ser humano, se nace con él), se puede educar. La personalidad humana tiene su estructura en los hábitos emocionales y sentimentales que la persona va desarrollando a lo largo de su historia de vida. Son reacciones habituales de sentimientos y emociones que nos hacen sentir “algo” y actuar en consecuencia de ello, estas reacciones expresadas ante algunos eventos van dirigiendo la forma en cómo nos relacionamos con el mundo.

No hay una personalidad pura, existen tipos de personalidad: individual y particular, ambas pueden hacerse presentes en un mismo ser humano. Sin embargo, al ser educables se puede sentir, pensar y actuar con mayor manifestación de una de ellas. La persona que se relaciona de forma “particular” con el mundo se caracteriza por que busca dar respuesta a la implicación de su Ego en algo. Existe una identificación completa con su propio mundo; consigo mismo (Heller, 1999, pág. 199). El hombre “particular” alude los logros y alcances, como propios, todo se debe a él, a que es el mejor profesor, él tiene las ideas exitosas, sus prácticas son las únicas plausibles, sólo él puede encauzar el cambio.

En cambio, la personalidad de un hombre “individual”, toma distancia tanto de sí como del mundo, ve un mundo de posibilidades a elegir con base en sus valores, es capaz de aceptar al otro a pesar de ser diferente a él. Encuentra un mundo de oportunidades en la diversidad humana que existe. La persona que se relaciona de forma individual elige entre sus propios valores y los del mundo, reprime aquellos que no engrandecen la condición humana. Quien se relaciona con base en valores, es decir, quien elige desarrollar una personalidad individual, es consciente de su sentir, pensar y actuar en beneficio de los seres humanos. Una profesora con

personalidad individual verá un mundo de posibilidades, retos a vencer al trabajar con sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales, de si presenta o no una necesidad educativa especial, contribuye al logro de los fines pedagógicos.

A la personalidad la moviliza más la voluntad, el deseo y la razón (Heller, 1999). Se reconoce la presencia de la “voluntad” en la afectividad docente, entendiendo este concepto como “la concentración en orden para alcanzar un objetivo en el que se está positivamente implicado, incluyendo la selección de los medios necesarios para alcanzarlo” (Heller, 1999, pág. 41). Es decir, si la maestra se relaciona con respeto y simpatía al trabajar con los estudiantes que presentan NEE, mostrará una implicación positiva, se esforzará, se concentrará, en alcanzar su objetivo educativo trazado para éstos estudiantes, posiblemente agotará los medios necesarios para hacer su voluntad, comprometida en su intervención pedagógica, pensada y llevada a cabo con cada estudiante. Así la triada de: sentir, pensar y actuar, siguen estando presentes al educar.

El sentimiento de responsabilidad se manifiesta en la voluntad docente por alcanzar los objetivos educativos planeados, deseados para determinado alumno o grupo estudiantil. De aquí surge una implicación positiva para alcanzar estos objetivos, entonces implicación y voluntad se ven unidas.

La finalidad que perseguí con este capítulo de la afectividad humana fue mostrar, con la teoría, la importancia que cobra el que las profesoras se impliquen positivamente al relacionarse con el alumno que presenta NEE. Que actúen en beneficio de la educación que ofrecen a la población estudiantil que enfrenta esas situaciones educativas. Que las maestras procuren educar su afectividad donde las prácticas docentes den muestra de una tendencia a desarrollar la personalidad individual con implicación positiva, al intervenir en el proceso educativo de los estudiantes con NEE. Educar con un fin pedagógico trazado que posibilite al

alumno, independientemente de sus condiciones personales, sociales y familiares, desarrollar una educación que le permita dirigirse con éxito en su entorno.

Educación la afectividad humana, implica reconocer su presencia en las relaciones que se establecen en el contexto escolar, donde profesora y estudiante intercambian un sin fin de experiencias cada día; escenarios en los que cada expresión de afectividad es un aprendizaje que deja huella para toda la vida.

Las expresiones constantes, reiteradas que manifiesta la maestra a un estudiante trae consigo una marcada relevancia por un largo tiempo, por ello cada profesor debe ser muy cuidadoso de cómo se expresa, cómo se relaciona con sus estudiantes. La relación afectiva se queda guardada en la memoria del estudiante, haya sido positiva o negativa la implicación deja huella en el recuerdo del alumno.

Negar la presencia de la afectividad en las relaciones entre docente y estudiante, es negar una parte del ser humano, de la cual no se puede prescindir. Lo que nos conduce a educarlo para construir escenarios llenos de experiencias educativas significativas, que permitan alcanzar los fines pedagógicos trascendentes para una vida en sociedad, donde la implicación positiva de cada uno de los actores sea la pauta para desarrollar en cada estudiante una personalidad individual comprometida con la sociedad.

A modo de conclusión de este apartado, es imprescindible reafirmar la importancia de educar la afectividad docente, aquellos afectos, sentimientos orientativos y emociones que posibiliten la formación de un ser humano individual, comprometido con su deber de educar a otros, que reconoce y respeta las características individuales de sus educandos, esos pequeños seres en quienes quedará confiado el rumbo de la vida en sociedad.

Educación afectiva que debe quedar asentada sobre las bases de la congruencia entre la acción y la palabra, donde el sentimiento y el pensamiento mantengan un equilibrio al ser expresados, no solo en el contexto escolar, si no, también, que

permitan su expresión armónica, sana y equilibrada, en cualquier contexto del que participe el ser humano, ante las relaciones que se establecerán entre pares o con otros agentes sociales.

Alcanzar una educación afectiva docente y estudiantil, tendría que ser concebido como un fin pedagógico deseable en cualquier institución educativa, con mayor énfasis en aquellas instituciones que su población estudiantil comprende a estudiantes en condición de necesidad educativa especial.

Resalto la relevancia que tiene una implicación positiva en las relaciones que se establecen entre profesora y alumno, al educar en el contexto escolar. Durkheim (2006) expresaba que cuando educamos no sólo desarrollamos ideas, sino también transmitimos sentimientos y prácticas. Por ello, es importante que los profesores reflexionemos en cómo nos estamos relacionando afectivamente con nuestros estudiantes, y qué valor le damos a la afectividad en la educación.

Educar la personalidad docente, permite mejorar las formas en cómo se relaciona con los otros, acción que involucra la voluntad de la persona. Implicación positiva ante la responsabilidad de engrandecer al ser humano, permitirá erradicar las prácticas docentes que excluyen o privan la participación de algunos estudiantes en las actividades educativas. Apoyando esta acción educativa en valores que contribuyen a mejorar las condiciones sociales que enfrentamos actualmente en los espacios educativos.

II.3 Las necesidades educativas especiales requieren que los docentes reconozcan la diversidad estudiantil

En este apartado quiero contextualizar qué son las necesidades educativas especiales, algunas características que las identifican y los agentes educativos que participan en su atención. Lo anterior permite dar a conocer la existencia y participación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, quienes contribuyen a la atención de esta situación educativa, en los diferentes niveles de la educación básica. A continuación, lo explicaré.

En 1978, en Europa, se publicó el Informe Warnock, ahí se mencionaba que un niño con necesidad educativa especial era “todo aquel que necesita una ayuda adecuada, transitoria o permanente para hacer frente a los problemas educativos, independientemente de su duración o gravedad... mediante formas diversas: prestación de medios especiales, de acceso al currículo, modificación del currículo, apoyos materiales...” (Warnock citado en Sepúlveda, 2009, p.130). Los apoyos específicos que se brinden, deben responder a las características individuales de cada alumno.

“El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco en Acción, en 1994” (SEP, 2006, p.9). En México se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien:

En relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. (SEP, 2006, pág.9)

Otro concepto de NEE lo ofreció Giné “todos los alumnos tiene necesidades educativas... sin embargo para que dichos alumnos puedan progresar a veces se

requieren además unos medios poco frecuentes y en cierto modo distintos a los de sus compañeros de clase; por esta razón, las necesidades de estos alumnos se conocen como especiales dado que no son comunes al resto de compañeros” (Giné, 2002, pág. 222). Cuando un alumno presenta dificultades para aprender y requiere de apoyos de tipo: personal, de acceso, de ajustes al currículo, de modificaciones a la metodología, a los materiales o recursos didácticos para acceder a los fines de la educación, hablamos que ese alumno enfrenta una necesidad educativa especial. Esta puede presentarse de forma temporal o permanente. Esta puede estar asociada o no, a una discapacidad.

En la Ley Orgánica de Educación 2/2006 y la Ley de Educación de Andalucía 2007 articulan que “el alumno con NEE es aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (Angulo; Luna; Prieto; Rodríguez y Salvador, 2008, p.7).

Las necesidades educativas especiales tienen como característica que se presentan de manera temporal o permanente y son relativas al contexto escolar, social o familiar (Giné, 2002 y SEP, 2006). Las NEE son consecuencia de aquellas barreras que enfrenta el alumno ante las actitudes, prácticas o políticas que se expresan en los diferentes contextos educativos.

Con las conceptualizaciones arriba mencionadas, respecto a las necesidades educativas especiales, puedo definir que un alumno que presenta necesidad educativa especial es aquel que, independientemente de su condición orgánica, social o familiar manifiesta dificultades para apropiarse del conocimiento que se ofrece en el espacio educativo, requiriendo de apoyos diversificados o recursos específicos que le permitan participar y acceder a los objetivos educativos.

Es así como se logra comprender que en algún momento de la escolarización uno o varios estudiantes llegan a presentar dificultades en el aprendizaje de los contenidos curriculares y en el logro de los objetivos educativos que se ofrecen en

el contexto escolar. Lo anterior a consecuencia, posiblemente, porque la didáctica del profesor no era la pertinente para las características del aprendizaje de algunos estudiantes, los métodos o las técnicas empleadas no eran las adecuadas para la forma de aprender de estos alumnos, o tal vez porque, en ese momento educativo, el alumno no estaba en las condiciones óptimas para permitir que los procesos de la enseñanza y el aprendizaje ocurrieran de una manera conveniente.

Tal es el caso del alumno Gilberto, que ya fue descrito en el planteamiento del problema de la presente investigación, quien cursaba el 5° de primaria por segunda ocasión y tenía un rezago educativo significativo en los aprendizajes de la lengua escrita. Aunado a su resistencia por permanecer toda la jornada escolar, con inasistencias a clases constantes e injustificadas, así como poco entendimiento y aceptación por parte de la profesora de grupo de estas circunstancias que acompañaban al alumno. Condiciones que originaban una necesidad educativa especial transitoria. Para atenderla, se necesitaba del involucramiento y la participación no solo de la maestra de grupo, sino también de los padres, maestra de apoyo y del alumno mismo.

Gilberto de 11 años, repetidor de 2° y 5°, con un nivel de escritura pre silábico, se encontraba en desventaja del resto de sus compañeros, requería apoyos de tipo personal, curricular y material, es decir, la maestra tenía que ajustar los contenidos curriculares que dieran respuesta a la competencia curricular del alumno, así como, adecuar las actividades didácticas para Gilberto, atendiendo a sus características de desarrollo y de aprendizaje, entre otras acciones educativas. Por este motivo, el alumno era considerado con NEE y atendido por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

El caso de Gilberto era uno de tantos que justifican la existencia de un servicio educativo destinado a ofrecer una atención interdisciplinaria a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

A partir de 1993 como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los artículos 39 y 41, se reorientaron los servicios de educación especial. Los servicios complementarios como las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) asumieron el propósito de promover la integración educativa de los estudiantes con NEE a las aulas y escuelas de la educación básica: inicial, preescolar, primaria y secundaria. (SEP, 2006, p.8)

Las USAER se conforman por un equipo interdisciplinario integrado por un(a) director(a), maestra(o) de apoyo, trabajador(a) social, psicólogo(a) y maestra(o) de comunicación. La población objetivo eran aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad física, sensorial o intelectual. Así como aquellos con capacidades sobresalientes (CAS).

En nuestro país, actualmente la Ley General de Educación, art. 41 decreta que:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. ... Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica... Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social ... La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regular que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas

de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes. (SEP, 2018, p.19)

La cita anterior permite entender la transición que enfrenta la educación, en nuestro país, para dar respuesta a las necesidades actuales que presenta la población estudiantil. En respuesta a ello, la educación especial a través de sus modalidades de servicios educativos que la comprenden, entre ellos a la USAER, tiene el deber de contribuir a promover prácticas docentes incluyentes que permitan a los alumnos con NEE, hacer de su estancia escolar, una experiencia, placentera y equitativa en oportunidades educativas, es decir, todos los alumnos tienen que recibir igualdad de oportunidades al ser educados.

En el libro *Aprendizajes Clave para la Educación Integral Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación* se propone adoptar el término Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en lugar de Necesidades Educativas Especiales para hacer referencia a las dificultades que enfrenta el alumnado. Debido a que “las Barreras surgen de la interacción del alumno con los contextos, la cultura, las prácticas, las actitudes, la política”, entre otros (SEP, 2018, p.25). Es relevante reconocer que son dos conceptos diferentes.

Concluyo este apartado reconociendo que sí existen las necesidades educativas en los diferentes contextos escolares, en algunas señaladas especiales en otras específicas, algunas transitorias otras permanentes. Es de suma importancia reconocerlas y atenderlas para disminuir la brecha existente entre la educación que logran desarrollar algunos estudiantes, en relación con la educación que alcanzan aquellos grupos vulnerables al presentar NEE.

La USAER no debe alejarse de su objetivo educativo: promover culturas, prácticas y políticas inclusivas que permitan a la diversidad estudiantil participar en igualdad y equidad de oportunidades para lograr una educación integral. Aquella que le permite al ser humano implicarse positivamente en todos los contextos que le

rodean. El equipo interdisciplinario que conforma la USAER deberá orientar al profesor de grupo, donde se encuentran los alumnos que requieren de apoyos, respecto a los ajustes o adecuaciones de los recursos, materiales y estrategias didácticas que permitan una mayor participación de todos los estudiantes en el contexto áulico o escolar.

Asesorar, proponer, acompañar e implementar son acciones del equipo interdisciplinario de la USAER en el contexto escolar, acciones que atienden las necesidades educativas especiales, a través de decisiones pedagógicas que consideran las características individuales de la diversidad estudiantil que se encuentra incluida en las instituciones educativas.

Dirección General de Bibliotecas UAG

II. 4 Educación inclusiva; nuevas prácticas educativas que dan respuesta a la diversidad del alumnado

Excluir, segregar, discriminar son acciones conscientes o inconscientes que un maestro llega a presentar en su interacción educativa con la diversidad estudiantil presente en su aula. La discriminación y exclusión de algunos estudiantes se observa cuando no se les da de forma equitativa las oportunidades educativas, es decir, cuando no es considerada su participación en las diferentes actividades de la enseñanza y del aprendizaje, o no se les brinda una educación adecuada a sus necesidades y características personales. En ocasiones deja de ser percibido por el profesor el tipo de relaciones negativas que se expresan en el contexto escolar por la poca tolerancia a la diversidad estudiantil.

El concepto de inclusión educativa implica eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje o la participación de cualquier estudiante, independientemente de su condición física, psicológica, educativa, social, económica o cultural. No atender las barreras para el aprendizaje y la participación, puede causar la presencia de necesidades educativas especiales en el alumnado. Estas barreras se identifican en los elementos y estructuras del sistema educativo dentro de las escuelas, en la comunidad o en las políticas locales y nacionales.

Incluso el contexto familiar origina barreras para el aprendizaje al alumno, cuando no asume su responsabilidad educativa con el menor.

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la "educación para todos". Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (UNESCO, 2009, pág.8)

Existen diferentes fundamentos jurídicos que sustentan el derecho de la diversidad estudiantil a recibir una educación inclusiva, aquella que rechaza cualquier acto

discriminatorio en materia de educación. Considera el respeto, la equidad e igualdad de oportunidades en la educación, para formar sociedades más justas. Algunos documentos que dan directriz al respecto son:

Art. 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; Art. 23 de la Convención sobre los derechos del niño; Art. 24 De la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; La Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible; Art. 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Art. 32 de la Ley General de Educación; Art. 36, 37, 39, 54 y 57 de la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. (SEP, 2018, p.11-13)

Las prácticas inclusivas exigen la eliminación de las Barreras para el aprendizaje, éstas “surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Booth y Ainscow, 2015, p.44). La relación afectiva docente, cuando se implica de forma negativa con sus estudiantes, puede ser comprendida como una barrera para el aprendizaje de tipo actitudinal o pedagógica dependiendo en como sea expresada esta relación afectiva. Si el profesor se niega a ofrecer los apoyos o ajustes pertinentes en respuesta a las características de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, para que éstos alcancen los objetivos educativos, o si, limita la participación de algunos alumnos, por la situación escolar que presentan estos alumnos, la cual puede no ser tolerada por el docente, entre muchos eventos que involucran la afectividad docente.

Comenio reconocía las ventajas de mezclar niños de diversa índole y capacidad, “a fin de que se estimulen, se inciten y se refinan unos a otros” (como se cita en Abbagnano y Visalberghi, 1992, pág. 209). Implementar esta práctica educativa en el trabajo con los alumnos, tan diferentes entre sí, posibilita que entre ellos aprendan, socialicen los aprendizajes, interactúen con los saberes ofrecidos en el contexto escolar y se permitan poner en práctica las diferentes estrategias que los alumnos emplean para consolidar los aprendizajes. Es una estrategia que no marca la diferencia entre las capacidades del alumnado, pero sí posibilita que entre ellos

estimulen el desarrollo de los aprendizajes entre todos. Giné (2002) resaltaba “la importancia de los contextos en el desarrollo de las personas” consideraba que “el aprendizaje es resultado de la interacción del niño con los adultos y de la interacción con los compañeros significativos, el aprendizaje surge de las oportunidades y experiencias que la familia y la escuela le brindan” (p.221).

Un profesor que promueve una educación inclusiva es aquel que, en sus prácticas educativas, hace partícipe por igual, en oportunidades, a todos sus educandos sin importar la condición: intelectual, social, física y psicológica, que presente este alumno. Un docente partidario de la educación inclusiva respeta y acepta las características personales y particulares de cada alumno.

Este educador se ocupa de provocar y despertar el interés de sus educandos por seguir aprendiendo cada día cosas de provecho, para la sociedad a la que se deben. Educa la afectividad de sus estudiantes con fines individuales, donde la implicación y voluntad del niño o niña lo hacen sentirse comprometido con los otros, para los otros, en la búsqueda de un bienestar común, que conlleven a mejorar las relaciones sociales en comunidad. Las sociedades actuales requieren de una implicación positiva con el medio natural para dar sostenimiento a los recursos naturales; la relación afectiva positiva docente y estudiante puede ser una herramienta para encaminar las acciones a favor de detener el deterioro ambiental.

Promover una educación inclusiva implica que los docentes desarrollen una personalidad individual, aquella que tiene presente la relación afectiva positiva que se establece entre maestro y alumno, y más relevante cuando hay presencia de necesidad educativa especial. La educación inclusiva sí posibilita que el proceso educativo sea más viable de alcanzar. La voluntad docente, funge como un pilar importante en la intervención educativa, es la que guiará la programación de las acciones educativas para impulsar los avances del alumno con NEE, su interacción armoniosa con todos los compañeros de clase, su inclusión en las diferentes acciones educativas que se proponen en el contexto institucional, los anteriores se pueden considerar como algunos de los fines pedagógicos deseables para esta población estudiantil.

II.5 La importancia de tender puentes entre educación, afectividad e inclusión

A modo de síntesis, en el presente apartado muestro algunas relaciones entre las teorías ofrecidas en este capítulo de la investigación, relaciones que invitan a tender puentes entre los conceptos clave que fueron relevantes para la presente investigación. Con la finalidad de mostrar conexiones existentes entre las partes y el todo, reconozco como las partes a cada elemento conceptual de las teorías empleada y el todo a la educación completa del ser humano.

La educación es la acción ejercida por una generación adulta sobre una generación más joven, la maestra al transmitir sus ideas, prácticas y sentimientos a los estudiantes está desarrollando en ellos sus estados físicos, intelectuales y morales. Aun con la diversidad estudiantil que comprende el grupo, es de provecho que la maestra ponga atención en las formas en como expresa su afectividad a todo el grupo, con mayor énfasis en aquella población que presenta alguna dificultad para aprender.

Es posible educar la afectividad docente, solo sí las maestras reconocen la afectividad comprendida por impulsos, afectos, sentimientos orientativos y emociones, elementos socio-naturales del ser humano. No es admisible ignorar la expresión de éstos en los diferentes momentos de la acción educativa. Experimentarlos, de manera consciente y graduada, contribuye a que la relación afectiva docente no obstaculice lograr los fines pedagógicos.

Educar la afectividad docente, es decir, educar los afectos, sentimientos orientativos y las emociones, posibilita una implicación positiva en la educación y enseñanza que suscita el profesor a su grupo, en el espacio institucional. Los sentimientos, afectos y emociones que muestra hacia una población en específico, develan la implicación docente existente para educar. Las prácticas educativas expresadas en el espacio escolar dan muestra de si el profesor considera la diversidad estudiantil, o solo a una parte del grupo social.

La afectividad docente conformada por afectos, sentimientos y emociones contribuye a comprender las formas de relacionarse con los estudiantes, independientemente de si tienen alguna necesidad educativa especial o no. Cuando las maestras utilizan la afectividad como apoyo en sus prácticas educativas se incrementan, positivamente, las experiencias docentes exitosas, que favorecen la creación de ambientes para el aprendizaje significativo y duradero.

Educar, de manera acorde a una utopía, se logra sólo si el maestro reflexiona y educa las formas en cómo se relaciona afectivamente con sus estudiantes, independientemente de las características del alumnado, en presencia o no de necesidades educativas especiales.

Se logra una educación completa del ser humano, cuando se tiene como objetivo pedagógico nutrir a cada ser en lo intelectual, físico, artístico, social y emocional. Por consiguiente, la educación que la maestra transmite al alumno que presenta necesidad educativa especial debe contemplar las diferentes características que lo integran en su individualidad, con la finalidad de prepararlo para vivir en sociedad, para hacerlo partícipe en el grupo social al que pertenece.

Se habrá alcanzado el ideal docente indispensable, para educar a la población estudiantil tan diversa de los grupos escolares actuales, solo si el profesor reconoce la afectividad del ser humano, en el espacio institucional. También si asume su responsabilidad docente, al considerar los valores que implican la inclusión educativa, y si ejerce con profesionalismo y vocación el acto educativo.

Son características docentes de una implicación afectiva positiva: I) Comprender que las escuelas de ahora abrieron sus puertas a la inclusión de la diversidad estudiantil. Población compleja en su naturaleza de ser humano, con características individuales que los hacen diferentes entre pares. II) Reconocer que la educación de hoy es producto de las necesidades expresadas por las generaciones pasadas. III) Respetar el derecho de los alumnos con necesidad educativa especial, temporal o permanente, a recibir una educación inclusiva, que considere la transmisión de

conocimientos, prácticas y sentimientos idóneos para la sociedad de la que forman parte como personas.

Forman parte de un profesor con personalidad particular, implicado negativamente en la educación de la diversidad estudiantil, aquellas prácticas educativas que expresan actitudes de exclusión, discriminación o que limitan la participación de algunos estudiantes en determinadas actividades educativas. La maestra particular con implicación negativa es aquella que actuará en perjuicio del ser humano, aquella que con sus ideas, sentimientos y prácticas empobrece la educación de los estudiantes.

Los alumnos con dificultades severas en su aprendizaje, con dificultades severas en la conducta, con problemas en su lenguaje, con discapacidad, con capacidades sobresalientes son alumnos que pueden presentar alguna necesidad educativa especial. Son parte de la diversidad estudiantil, por consiguiente, parte del grupo social en la comunidad escolar. Los maestros, agentes educativos, tienen una ardua tarea al educar a esta población estudiantil, porque requieren un extra de su energía humana, un extra de su sensibilidad docente, un extra de su deber profesional. Extra que necesita de una implicación docente positiva para traer consigo grandes logros educativos, por medio de la relación afectiva docente y estudiantil o entre pares.

Ofrecer prácticas educativas positivas, requiere una implicación docente: empática, equilibrada, de respeto, aceptación y comprensión de la condición del otro; es decir, del alumno, independientemente de su situación escolar. Demanda también establecer relaciones afectivas positivas que involucran un mundo de afectos, sentimientos y emociones, que, integrados y dirigidos por una persona individual, darán la pauta a crear ambientes educativos que encauzan los procesos de enseñar y aprender para alcanzar los fines pedagógicos establecidos. Una maestra individual siente, piensa y actúa mostrando una implicación positiva, de forma consciente procura actuar en beneficio del ser humano, de todos sus estudiantes.

Una implicación positiva del docente involucrará los valores éticos inclusivos, que él trae consigo, así como actitudes de empatía, confianza y sensibilidad como elementos indispensables en la relación afectiva docente con el alumno, con o sin necesidad educativa especial. Cañas (2001) pensaba que la empatía podía ser una herramienta eficiente para que los profesores e instituciones enseñaran más allá de conocimientos escolares. Mostrar una actitud empática implica ponerse en el lugar del otro, para tratar de comprender su sentir, sin juzgarlo ni menospreciarlo, es mostrarle reconocimiento al valor que tiene como ser humano, por ser un integrante de esta sociedad.

La educación inclusiva precisa que los maestros realicen prácticas docentes teniendo como base los valores, de respeto, de reconocimiento y aceptación a la diversidad. Dar reconocimiento al valor que cada individuo tiene como ser humano, sin importar las diferencias sociales, económicas, educativas, culturales, físicas o étnicas. Cuando un profesor considera en sus prácticas pedagógicas la promoción de valores altruistas, las relaciones afectivas que se expresan en el espacio institucional, tendrá un aporte positivo para la educación que se brinda en ese contexto.

La implicación positiva del docente, la personalidad individual del profesor, aquella que coloca su mirada en realizar acciones de beneficio o mejora para la sociedad, se observa cuando contribuye a la construcción y conocimiento del estudiante. Cuando se involucra positivamente en formar estudiantes felices con los contextos que le rodean, capaces de emprender acciones pertinentes que contribuyan a mejorar las condiciones sociales de los grupos con los que se relaciona.

También se logra educar, benéficamente, a los niños con necesidades educativas especiales, si las maestras dan importancia a educar la afectividad docente y estudiantil, para formar seres humanos que se vivan felices, solidarios, seguros, en confianza, amados, aceptados, capaces de pensar no solo en sí mismos, sino en dar a otros lo mejor de sí. De enseñar a otros a desarrollar una personalidad

individual preocupada y ocupada en crear mejores condiciones de vida para sí mismos y para los demás.

Cuidar de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes, reflexionar respecto a la implicación con cada uno de ellos, interesarse en el proceso de aprendizaje, detenerse a observar cómo los alumnos se enfrentan a las actividades educativas que cada día se implementan en el aula, en el patio, en los diferentes espacios escolares, son características de un docente implicado positivamente en la educación. Son características de una personalidad docente individual crear ambientes agradables, favorables para que cada alumno se sienta seguro, dispuesto, involucrado para potenciar la educación que se le propone.

Comenio consideraba que la afectividad era necesaria para los individuos, para desarrollar sus potencialidades. No dudo que la satisfacción, el gozo, el amor, la alegría, el buen juicio y la motivación docente expresada en cada acción educativa, sean tan significativas para aquellos estudiantes que las testifican como de quien las mostró, al percatarse del vínculo positivo que emergió con esas simples muestras de afectividad en el espacio escolar. Así, docente y estudiante, considerando la diversidad estudiantil, serán copartícipes de establecer relaciones afectivas que encauzan exitosamente los fines del proceso educativo.

Los vínculos positivos se logran si las maestras despliegan sentimientos orientativos como: el tacto, permite orientar la elección de la maestra. Requiere de convicción para elegir aquello que es bueno y de provecho en beneficio de la educación de los estudiantes. Se puede apreciar cuando la profesora expresa reconocimiento positivo a los logros educativos que un estudiante va alcanzando, por muy pequeños que éstos puedan ser considerados por ella. Incluso cuando ella reconoce las dificultades que enfrenta un alumno y a pesar de ello se convence y lo motiva para superar esas dificultades.

El buen gusto, son objetivaciones de valor, entendido en el contexto escolar como aquellas prácticas, ideas y sentimientos docentes guiados por la estética. Cuando

la profesora planea y aplica actividades que permiten la participación de todos los estudiantes, atendiendo a sus características específicas de aprendizaje.

La prudencia refiere al buen juicio, al discernimiento que guía el actuar docente, cuando atiende situaciones difíciles con los padres de familia o cuando un alumno muestra conductas no tolerables por el profesor, éste debe elegir cómo enfrentar ese evento sin afectar el vínculo afectivo entre docente y estudiante.

La sabiduría es el conocimiento que la maestra ha desarrollado ante las experiencias vividas, este conocimiento le permite orientar sus ideas, prácticas y sentimientos ante los diferentes eventos educativos que enfrenta, desde si tiene en su grupo alumnos con NEE, cómo comunicarse con los padres de estos alumnos, qué acciones educativas realizar para contribuir a la educación de esta población estudiantil.

La sabiduría, la prudencia, el buen gusto y el tacto son sentimientos orientativos que constituyen parte de la afectividad de una persona individual. Una maestra que se muestra como persona individual, expresa esta afectividad en las acciones educativas que realiza en el contexto escolar. Expone esta afectividad en las relaciones afectivas que establece con el mundo, con los diferentes actores educativos, al implicarse positivamente en la educación que ofrece a sus estudiantes.

CAPITULO III. METODOLOGÍA

III.1 Postura epistemológica- metodológica

Las bases teóricas que soportan el estudio de la realidad educativa, que a lo largo de la presente investigación se han expuesto, tienen uno de sus fundamentos metodológicos en la teoría del pensamiento complejo propuesta por Morin (1988) La complejidad está así ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden, mezcla íntima. Estudiar la relación afectiva docente involucra comprender la multiversidad del ser humano, la complejidad de cómo es expresada una unidad, la afectividad, al ser parte de un todo. Las dimensiones sociales, afectivas, biológicas que conforman al ser humano se ven entrelazadas, conjugadas las unas con las otras, realidad compleja de entender en su totalidad, más no imposible de reconocer cierta autonomía de cada una.

Existen realidades que no son de una sola sustancia, que son compuestas (Morin, 1988); en la afectividad docente se ven implicados las prácticas, las ideas, los sentimientos del ser humano, determinados por la historia del sujeto mismo. Entender esta complejidad y su relación al ser expresada en un contexto social, educativo, es un interés epistemológico para esta investigadora, sin caer de lo complejo a lo simple.

III.2 Metodología

La metodología empleada obedece de igual forma a la teoría de la complejidad, donde la incertidumbre y las contradicciones (Morín, 1988) se hicieron presentes a lo largo de este interés por hacer “ciencia de la ciencia” (Ibarra; Díaz y González, 2014, p.43). El camino que siguió esta investigación no fue establecido desde un comienzo, al andar en las veredas como investigadora docente principiante, enfrenté varios tropiezos, los cuales contribuyeron a ir tomando decisiones respecto a qué pasos seguir para abrir camino y darle, tanto, estructura como sentido a un acontecimiento educativo que se vivía en la primaria. Realidad educativa de la que surgió mi interés por conocer cómo era la relación afectiva docente con su alumno que presentaba necesidad educativa especial. El camino andado en la metodología de esta investigación lo expongo a continuación:

Como punto de partida, fue importante reconocer que mis saberes previos eran limitados en cuanto a investigación se refiere. Fue de provecho revisar y analizar fuentes bibliográficas de investigaciones que emplearon los métodos fenomenológico y hermenéutico, pauta que permitió entender cómo hacer veredas en el camino de la metodología para la investigación. Reconocerme como profesora investigadora principiante posibilitó revisar, conocer y comprender la aplicación de los métodos en el campo de la educación. Para errar lo menos posible en la estructura de esta investigación educativa, que tiene por objeto de estudio la relación afectiva docente con su estudiante que presenta NEE.

Discernir entre metodología, método y técnicas para la investigación cobró relevancia. Ibarra, Díaz, González, (2014) contribuyeron con su estudio a comprender el significado de cada uno de los conceptos mencionados y su correcto uso en la presente investigación.

Lo siguiente fue teorizar el “modo de hacer ciencia” (Ibarra; Díaz y González, 2014, p. 44). Los criterios conceptuales para hacer ciencia obedecen al método fenomenológico-hermenéutico, describir, interpretar y comprender la afectividad

docente con los alumnos que tenían NEE, interés personal, aunque, a la vez, compartido con otros integrantes de algunas comunidades educativas.

La finalidad que tuve, al emplear la fenomenología – hermenéutica en esta investigación, fue aportar elementos teóricos que encaucen las prácticas educativas, basadas en relaciones afectivas positivas. En las que sobresalga la personalidad individual docente, que guíe el desarrollo del proceso educativo hacia un camino más plausible, para el logro de los fines pedagógicos.

Según Van Manen “aunque la fenomenología no cuenta con un método específico convencional, sí que se desarrolla a través de un camino... en el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente” (Van Manen citado en Ayala, 2008, p. 411).

Emplear la Fenomenología- Hermenéutica en mi investigación, me permitió ir trazando el camino para llegar a la comprensión de los significados y sentidos expresados por las maestras de esta investigación. A sí mismo, categorizar los conceptos clave en una matriz conceptual fue de provecho para estructurar los elementos que darían la pauta al implementar los métodos, las técnicas y los instrumentos, que respondieron las interrogantes de esta investigación *¿Cómo es la relación afectiva del docente con sus estudiantes identificados con necesidad educativa especial? ¿Cuáles son las circunstancias que influyen en esta relación afectiva?*

Proseguí a reconocer como *conceptos centrales* de mi investigación a la *educación*, porque es de ahí de donde surgen las bases que sostienen la forma de ser y de valorar docente al relacionarse afectivamente con su estudiante que presenta NEE. Seguida del concepto de la *afectividad*, otorgué reconocimiento a esta dimensión del ser humano, como unidad de un todo, formas de sentir, de expresar la implicación docente al trabajar con su estudiante que presenta NEE. Por último, y no menos importante, los conceptos de *necesidades educativas especiales e*

inclusión, los cuales considero van de la mano de interés social actual: ofrecer una educación integral con oportunidades equitativas para la población estudiantil.

La siguiente pauta, en la metodología de esta investigación, fue *describir* la experiencia vivida por las maestras de la primaria en lo que compete a la relación afectiva docente. Para ello fue necesario recabar los datos que permitieran conocer la afectividad docente, ante algunas circunstancias y situaciones educativas.

El criterio de describir, correspondiente a las bases del método fenomenológico utilizado en esta investigación, se logró a través de las técnicas y los instrumentos implementados para obtener información que permitió describir la experiencia vivida por las maestras de la primaria. Para no perder el enfoque cualitativo de la investigación, también recurrí a registrar observaciones participantes en el aula, entrevistas conversacionales y cuestionarios aplicados a las profesoras, población objetivo a estudiar en esta investigación, para recuperar, desde su experiencia, la afectividad tal y como se muestra en el contexto escolar y áulico.

Algunos datos ofrecidos por las maestras quedaban expuestos a ser mal comprendidos en su naturalidad de la expresión, al ser susceptibles de valorarlas por prejuicios o por suposiciones de la investigadora, por ello fue necesario regresar con las maestras para obtener con mayor claridad, sus aportaciones empíricas. Logrando así la recuperación del significado real de lo que quiso expresar y comunicar en las entrevistas conversacionales.

Las acciones anteriores permitieron proseguir con la siguiente pauta: el criterio de interpretación de los datos descritos tal y como lo habían expresado las maestras, para mostrar la esencia y sentido de su experiencia vivida en la relación afectiva con el estudiante que presentaba NEE. Interpretar y explicar son intereses conceptuales propios de la hermenéutica. En esta pauta de la metodología, fue necesario reestructurar las categorías empleadas al inicio de la investigación, con la finalidad de que fueran más pertinentes para dar respuesta a las preguntas que soportan el problema de la investigación aquí expuesta.

Con el criterio de la interpretación busqué comprender el sentido que otorgaban las maestras a las formas de ser y de valorar la afectividad, al relacionarse con los estudiantes que presentaron NEE; para ello, me apoyé en el análisis de contenido: se orienta a la obtención de significado implícito proveniente de las prácticas sociales y cognitivas...procedimientos interpretativos basados en categorías (Ayala, 2008, p. 418).

Al realizar un análisis de contenido a las descripciones de la experiencia vivida por las maestras, logré hacer relaciones teóricas entre los elementos que comprende la afectividad: afectos, sentimientos orientativos y emociones, así como los tipos de implicación, la persona individual y particular. Relacioné los anteriores elementos con las nuevas categorías, las cuales emergen del concepto de educar: ideas, prácticas y sentimientos, sin dejar de lado a los conceptos clave para esta investigación: educación, relación afectiva, profesor, estudiante con NEE e inclusión educativa.

Todo lo arriba expuesto me llevó a elaborar una reflexión pedagógica final, de tipo ontológica, con la cual concluí este estudio. Resalte la tendencia que muestran las maestras al relacionarse afectivamente con los alumnos que tenían NEE en la primaria. Tendencias en la afectividad docente que muestran los tipos de persona particular o individual cuando se enfrentaron a educar la diversidad estudiantil.

Para comprender a los profesores desarrollé tipos ideales. Aquél que contribuye a educar la afectividad docente y estudiantil en beneficio de la sociedad. Para esta investigación el término tipos ideales se fundamenta en lo expuesto por Weber (2008), lo que refiere a una construcción de la conducta humana maximizada, un modelo de conducta que seguiría la realidad humana si solo actuase conforme a una tendencia: la construida teóricamente por el investigador. Para el caso de esta investigación un tipo ideal será aquel profesor que expresa una tendencia a mostrar la personalidad individual para implicarse positivamente con el alumno que presenta necesidad educativa especial. La personalidad particular será aquella que sigue una maestra cuando se implica de forma negativa con el mismo tipo de alumno.

III.3 Métodos

Los métodos refieren al modo de hacer ciencia (Ibarra; Díaz; González, 2014) en esta investigación fue de utilidad emplear la fenomenología, al describir la experiencia docente vivida respecto a cómo era la relación afectiva en el contexto escolar y áulico, con los diferentes actores educativos: profesoras, autoridad, estudiantes con o sin NEE y padres de familia. Aunque el énfasis, a lo largo de la investigación, se hace en la relación afectiva docente con los estudiantes con NEE. Las otras relaciones afectivas docentes, como lo son con la directora, entre profesoras, con los padres de familia, cobran relevancia en los resultados expuestos en esta investigación, por ser parte de las circunstancias y situaciones educativas complejas involucradas con este objeto de estudio.

Identificar y describir fueron el punto de arranque para conocer la realidad que se vive en el contexto educativo, cuando las maestras expresaron sus afectos, sentimientos y emociones que emergen, al relacionarse afectivamente con otro actor educativo, en los datos escritos en las entrevistas conversacionales, la observación participante y los cuestionarios. “La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (Martínez, 2004, p.137). Es necesario resaltar que las bases fenomenológicas se emplearon a lo largo de este estudio y no solo se redujo a la acción descriptiva, una vez construidos los datos con la aplicación del método en la información vertida por los sujetos de estudio, las maestras de la primaria. Muestra de ello se aprecia en gran parte del cuerpo de la presente investigación, al exponer la experiencia vivida por esta investigadora, en el transcurso del presente estudio educativo, al describir con minuciosidad la realidad que se vivía en la primaria y al mostrar las relaciones afectivas de los actores educativos.

Al elaborar la descripción de la experiencia vivida por las maestras de la primaria respeté la naturalidad del discurso, sin omisiones de expresiones, ni prejuicios de lo dicho por las profesoras.

La hermenéutica permite interpretar y develar el sentido de la realidad; es decir, permitió llegar a la interpretación del objeto de estudio en el ahí, la relación afectiva docente en el contexto educativo. La hermenéutica fue la encargada de proveer métodos para la correcta interpretación de la realidad del fenómeno estudiado: la relación afectiva docente. Fue necesario desprenderme de juicios previos y evitar manipular los datos obtenidos con las técnicas e instrumentos de investigación.

Por ello observar la realidad educativa, contribuyó a una correcta interpretación de las descripciones obtenidas de la experiencia vivida por las maestras, al relacionarse afectivamente con sus estudiantes con NEE. “La observación y la interpretación son inseparables” (Martínez, 2004, p.100). Con la hermenéutica perseguí explicar el sentido y la intención de las expresiones que ofrecían las maestras, al expresar su experiencia vivida con el objeto de estudio, las relaciones afectivas docentes.

Reconozco que hay una complejidad en el arte de interpretar los resultados, ir del todo a las partes y viceversa, por ello fue necesario identificar signos sensibles de relacionar con las bases teóricas ofrecidas en esta investigación. Para ofrecer una correcta interpretación consideré los datos obtenidos por escrito en las conversaciones, observaciones y cuestionarios, aunque también las expresiones corporales, gestuales que mostraron las profesoras durante esta fase de la investigación.

III.4 Técnicas

Las técnicas permiten la recolección de datos, esta investigación se apoyó en tres técnicas de investigación: la observación participante, entrevista conversacional y cuestionario. Las tres técnicas fueron aplicadas a la población a estudiar, seis profesoras de educación primaria y sus grupos de estudiantes. A continuación, describiré en que consistió cada una:

La *observación participante*. Fue empleada en diferentes momentos del proceso de esta investigación, con el objetivo de recuperar desde el escenario educativo, principalmente el aula, los hechos que se suscitan en la relación afectiva de la profesora con su estudiante que presenta Necesidades Educativas Especiales.

Con la observación participante, el investigador pretende introducirse y formar parte de la cultura o del contexto (valores, costumbres, significados, etc.), al que pertenecen quienes están siendo observados (Ayala, 2008, p. 412). Usar esta técnica permitió adentrarme en el contexto áulico de las profesoras y estudiantes, ser parte de su escenario para recuperar la experiencia acontecida, en la relación afectiva docente, en su expresión más natural.

El riesgo que se corría con esta técnica, como bien lo señala Martínez (2004), consiste en que “la observación es siempre selectiva” por eso consideré dos reglas positivas que propone el mismo autor: observar la gran variedad y complejidad de las partes, así como repetir la observación cuantas veces lo consideré necesario, para describir las expresiones mostradas por las maestras desde lo verbal y no lo verbal, lo corporal y gestual (Martínez, 2004, p.143).

La *entrevista*. Ander-Egg (1977) afirma que “la entrevista tiene de común el que una persona (encuestador), solicita información a otra (sujeto investigado), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone pues, la existencia de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (p. 101). Fue entonces que diseñé un instrumento para una entrevista *conversacional*: aspira a obtener el significado

vivido de determinada experiencia, prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella (Ayala, 2008, p. 412). Este tipo de entrevista me permitió establecer una comunicación conversacional con las profesoras, al regresar durante y después de la entrevista a los datos obtenidos, para recuperar el sentido más claro de su expresión al ser externados por ellas. Fue de utilidad seguir la sugerencia de Martínez (2004) grabar la entrevista para facilitar el análisis y la descripción de la experiencia vivida por las maestras.

El *cuestionario*. A diferencia de la entrevista, en el cuestionario las respuestas son formuladas por escrito y no se requiere la presencia del entrevistador (Ander-Egg, 1977, p. 115). Diseñé un cuestionario conformado por ocho preguntas de elección múltiple, las cuales consisten en que “las respuestas posibles ya están dadas” (Ander-Egg, 1977, p. 119), aunque tenían la posibilidad de elegir entre una o más opciones escritas, a la vez que consideré dejar una opción de respuesta abierta por sí había algún elemento de la afectividad que quisieran expresar. El cuestionario permitió “evitar falsas interpretaciones” (Ander-Egg, 1977, p. 117), en las respuestas que las maestras ofrecieron.

Emplear esta técnica me permitió recoger información clara respecto a la afectividad docente ante las diferentes circunstancias que acontecen en el espacio escolar. El instrumento del cuestionario, diseñado para los fines de esta investigación, se aplicó a las seis maestras de la primaria.

Los datos obtenidos con el cuestionario permitieron realizar una comparación de información y descubrir qué afectos, sentimientos y emociones experimentaban con mayor frecuencia las profesoras de la primaria. También, permitió complementar los resultados con los datos que aportaron las otras dos técnicas; entrevista conversacional y observación participante.

III.5 Objetivos e hipótesis

Objetivo general

- Describir e interpretar la relación afectiva de las maestras del nivel educativo primaria con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

- Describir e interpretar cómo es la relación afectiva de las maestras, del nivel educativo primaria, con el alumno que presenta una necesidad educativa especial
- Describir qué circunstancias influyen en la relación afectiva de la maestra, del nivel educativo primaria, hacia su alumno con necesidades educativas especiales

Hipótesis

Tal vez no ha sido cuidadosamente considerado, por las profesoras, que cuando no admiten, comprenden y no utilizan la afectividad de forma positiva, en la relación con su estudiante, que presenta una necesidad educativa especial, el resultado de su labor educativa puede afectar u obstaculizar el desarrollo íntegro del alumno, de igual forma, el proceso educativo se ve quebrantado.

III.6 Procedimiento

Esta acción de la investigación se realizó en dos fases: la *primera*, fue el diseño y pilotaje de los instrumentos elaborados a partir de la matriz (ver anexos) construida con categorías previas, variables e indicadores que dieron la pauta a guiar la metodología de la presente investigación ante el objeto de estudio: la relación afectiva docente.

La *segunda*, fue en respuesta a los datos obtenidos con los instrumentos del pilotaje. Los cuales permitieron consolidar los nuevos instrumentos que serían más convincentes y viables, para esta investigadora, al llevar a cabo su aplicación con la población a estudiar, seis profesoras de una primaria pública.

Lo anterior, para recuperar los datos que ayudaron a lograr los objetivos de la investigación: describir e interpretar la afectividad que emerge en la relación docente y estudiante con necesidad educativa especial, así como conocer para describir cuales circunstancias influyen en esta relación afectiva.

III.6.1 Diseño y aplicación de los instrumentos fase pilotaje

Para los instrumentos de investigación, en la primera fase correspondiente al pilotaje, me apoyé en construir una matriz de categorías (ver anexos), variables e indicadores. Consideré los elementos a investigar para llegar a la comprensión de mi objeto de estudio: la relación afectiva de las maestras de nivel primaria con los estudiantes con necesidades educativas especiales: su impacto en la educación. Los objetivos, las preguntas de investigación y el fundamento teórico fueron elementos clave para definir el camino a seguir en esta investigación.

En esta fase de pilotaje, elaboré dos instrumentos: una guía de observación participativa y una guía para entrevista (ver anexos), que me permitieran recabar

datos significativos de la experiencia docente, al relacionarse afectivamente con su estudiante con NEE.

Los conceptos teóricos que guiaron el diseño de los instrumentos de pilotaje fueron: educación, afectividad, inclusión, maestra, estudiante con NEE. La guía de observación pretendía recuperar información del espacio áulico, respecto a la afectividad docente, su expresión corporal al dirigirse con el estudiante que presenta NEE, el lugar que ocupaba en el aula y las ayudas que otorgaba el docente a estos estudiantes.

Con la guía de entrevista recuperé, de forma directa, el sentir de la maestra al tener en su grupo alumnos que presentan NEE, identifiqué algunos elementos de la afectividad como los afectos y emociones presentes cuando trabaja con estos alumnos; también recuperé la forma de sentirse implicada en el trabajo académico con su alumno y los fines que perseguía el educar a esta población estudiantil.

Prosigo a explicar cómo fue el procedimiento para la aplicación de los instrumentos en la fase de pilotaje: apliqué dos entrevistas; la primera entrevistada fue la profesora 4, quien se portó amable y dispuesta a participar. Me otorgó un espacio de su jornada escolar para realizar la entrevista después del recreo. Al estar en su salón, le pedí saliera, le entregué la hoja con las preguntas de la entrevista y comencé a grabar en mi celular la entrevista.

La maestra se mostró con cierto nerviosismo, se sonrojó reflejando un poco de vergüenza por ser grabada, titubeaba en sus respuestas. He de reconocer que yo sentía nervios al ser mi primera experiencia como entrevistadora. Íbamos leyendo ambas las preguntas del instrumento. Lo que dificultó que emergieran nuevas preguntas, partiendo de los datos que ella iba ofreciendo.

La siguiente profesora entrevistada, fue la maestra 2, me dirigí a su salón y la entrevisté mientras su grupo estaba en educación física. La maestra mostró un poco de nervios al ser grabada la entrevista. Seguir el guion de entrevista no me permitió

vincular otras preguntas que podrían ampliar y profundizar en la información que la maestra me ofrecía.

Una vez concluida la entrevista y terminada la grabación, la maestra respiró profundo y me externó su angustia por ser entrevistada, ante la incertidumbre de si estaban bien las respuestas o no.

También realicé dos observaciones participativas. La observación 1 fue en el grupo de la maestra 2 quien, muy amablemente, me permitió pasar a su salón y observar la clase, acción de investigación realizada después del recreo escolar. A su vez registre el desempeño de algunos alumnos que atendía en ese grado escolar, en mi función como maestra de apoyo en el área de aprendizaje de la USAER. Durante la observación me percaté que, para algunos alumnos, mi presencia pasaba desapercibida, pero para otros no, pues esperaban que les indicara salieran a trabajar conmigo a otra aula.

La maestra estaba enfocada en su temática que abordaba con apoyo del libro de texto para el alumno, al estar centrada en su actividad, ignoró eventos educativos de algunos alumnos. Por momentos, algunos estudiantes llamaban su atención y dejaba de ofrecer la explicación del tema al resto del grupo. Presencié algunos eventos educativos que respondían a mi guía de observación, otros pasaron por alto de mi vista y atención. Reconozco que fue complicado recuperar, todos los elementos considerados en la guía de observación. Me hizo falta tiempo de observación y dominio del instrumento.

La observación 2 fue en el grupo de la maestra 4, en esta ocasión realicé la observación participante sin regresar en repetidas ocasiones a la guía. Primero le avisé a la profesora que entraría a observar a los alumnos con los que trabajaba en el aula de apoyo, ella aceptó sin problema. Entré al salón en las primeras horas de la mañana, los alumnos no se inquietaron con mi presencia, ellos seguían mostrando un comportamiento natural, a pesar de desplazarme entre las mesas de trabajo.

La maestra, por momentos me observaba para ver qué hacía y en otras ocasiones se olvidaba de mi presencia. Seguía realizando sus actividades sin mostrar molestia o incomodidad por mi presencia. Sin embargo, al terminar la observación, durante el recreo me dijo que al principio estaba nerviosa por mi presencia en su salón, pensó que le iba a señalar algunas dificultades en su intervención, o que le iba a realizar una crítica a su trabajo.

Al recuperar los datos de la fase de pilotaje, me percaté que la información obtenida con los instrumentos de investigación estaba incompleta, era necesario re-diseñar los instrumentos y regresar a la teoría para tener mayor dominio de esta, en la búsqueda de comprender el fenómeno al que quería dar respuesta con ésta investigación.

He de reconocer que los instrumentos previos carecían de algunos elementos teóricos, considerados en esta investigación, razón por la cual los modifiqué para que me fuera posible recuperar la experiencia vivida por las maestras al expresar su afectividad cuando se enfrentaban a trabajar con los alumnos identificados con necesidad educativa especial.

III.5.2 Diseño y aplicación de los instrumentos definitivos para la investigación

Para esta segunda fase, regresé a la teoría, después de revisar en conjunto con mis asesores los datos presentados en la fase de pilotaje. Diseñé dos nuevos instrumentos de investigación, para los cuales me apoyé en los conceptos de educación, maestra, estudiante con NEE, relación afectiva, inclusión educativa, contexto escolar: laboral y áulico, padres de familia, nuevo modelo educativo y educación socioemocional. Sin necesidad de construir una matriz o categorías de investigación. Las categorías fueron emergiendo en la recuperación de los datos obtenidos con los instrumentos de investigación.

El primer instrumento fue la entrevista de tipo conversacional, para la cual elaboré una guía que diera la pauta para recuperar la información, respecto a mi interés de dar respuesta a mi pregunta y objetivos de investigación. Solo sería una guía mas no determinaría la secuencia a seguir, al ser entrevista conversacional me permitió ir y regresar a la información ofrecida por la maestra, para recuperar el significado de sus expresiones y experiencia docente.

El segundo instrumento fue el cuestionario, este se desprendió de los elementos considerados para la entrevista conversacional. Eran preguntas de elección múltiple, las profesoras elegirían una o varias respuestas vinculadas a la afectividad, en respuesta a su sentir ante diferentes circunstancias educativas. Lo anterior, con la finalidad de corroborar la información que habían ofrecido las maestras a través de las entrevistas, con la afectividad señalada en cada una de las preguntas del cuestionario.

La aplicación de estos instrumentos definitivos se llevó a cabo en la jornada escolar, durante las clases de educación física, debido a que era el único momento en que las maestras tenían disponible, para atender a la entrevista conversacional. Pues estábamos en la etapa de evaluación del bimestre escolar. Solicité autorización previa a la directora de que, en algún espacio, me permitiera aplicar los instrumentos de investigación, otorgándome su permiso, siempre y cuando las maestras

estuvieran de acuerdo también. Todas las profesoras accedieron muy amables a ser entrevistadas y grabadas.

Para el procedimiento de aplicación en esta fase, consideré realizar primero la entrevista, después les entregué el cuestionario para que lo respondieran solas a su libre elección, así evitar orientar las posibles respuestas de las profesoras, la información que ofrecía este instrumento fue clara y precisa, respecto a la afectividad. Con la entrevista buscaba recuperar la expresión docente en su forma más natural posible.

He de reconocer que, en esta segunda fase, me sentí con mayor dominio desde mi rol de entrevistador, además que las profesoras permitieron realizar las entrevistas independientemente de lo extenso que se tornara. De igual manera, respondieron el cuestionario, tomándose el tiempo requerido para dar su respuesta a las preguntas.

Por último, anexo algunos registros de las observaciones participantes realizadas en los diferentes espacios escolares, en el transcurso de la investigación. Estas observaciones permitieron aportar elementos de la afectividad docente expuesta en el aula, de una forma natural, espontánea, dentro del contexto escolar y áulico cuando las maestras trabajaron con los alumnos que presentaban alguna NEE.

CAPITULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

IV.1 Descripción de los datos obtenidos

IV.1.1 Resultados de las entrevistas

Los datos obtenidos con las técnicas e instrumentos aplicados permitieron comprender el fenómeno que investigué. Comenzaré con las 6 entrevistas de tipo conversacional, que realicé a las seis profesoras de una primaria pública en el municipio de Querétaro. Las entrevisté con la finalidad de recuperar, con la mayor exactitud posible, su experiencia vivida respecto a su relación afectiva con los estudiantes que presentaban alguna necesidad educativa especial.

También las entrevisté para conocer las circunstancias que intervinieron en esta relación y en la educación que ofrecían a sus estudiantes con NEE. Tales circunstancias involucraron las relaciones laborales entre profesoras, con su autoridad educativa y la relación con los padres de familia de la población estudiantil que presentaba o no necesidad educativa especial.

Así como algunas condiciones de trabajo que enfrentaron las profesoras, su intervención docente en general con el grupo y, en específico, con los alumnos que tenían alguna NEE y los ajustes que hacían a esta intervención docente al trabajar con una población en particular. También se vio involucrada la actualización docente ante los cambios educativos que enfrentarían en el ciclo escolar 2018-2019 con un nuevo modelo educativo designado por la federación en México.

Consideré importante indagar el sentir docente en relación con el cambio en el sistema educativo nacional, para el ciclo escolar 2018-2019, porque ahí se exhortaba al profesor a realizar prácticas inclusivas y con equidad educativa. Además, que una de las áreas de Desarrollo Personal y Social a trabajar en el nuevo currículo, es la educación socioemocional. Aspecto educativo relacionado con el objeto y tema de estudio de la presente investigación.

Para hacer una presentación clara de los datos obtenidos, fue necesario ir describiendo las partes del objetivo de esta investigación; las experiencias docentes que involucran su afectividad con los alumnos que presentan alguna NEE. Los describo en tres aspectos: a) contexto escolar b) contexto áulico c) actualización docente. Concentrando las circunstancias que influyen en la relación afectiva docente y estudiantil en aspectos más específicos: la relación afectiva con los agentes educativos: directora, profesoras y padres de familia. Relación afectiva con el grupo, con los alumnos que presentan NEE, con los padres de familia de estos alumnos, la participación del servicio de la USAER y ante la programación e intervención con actividades específicas. Por último, la afectividad docente ante el nuevo modelo educativo y la inclusión educativa en el aula.

A continuación, mostraré los datos producto de las entrevistas, categorizando la información en los tres aspectos arriba enunciados. Estimo que el proceso educativo es llevado a cabo, a pesar de las circunstancias que a esta relación afectiva acompañe. Considero necesario puntualizar que las expresiones descritas en los datos obtenidos son tal cual fueron expresadas por las maestras, desde su experiencia y sentir docente, con la finalidad de no alterar el sentido de su experiencia vivida:

a) Contexto escolar

Para esta investigación los elementos que integran este contexto son: las relaciones laborales con la directora y entre profesoras; la relación afectiva con los padres y madres de familia, la modalidad de trabajo de la institución. Estos elementos comprenden circunstancias externas al contexto del aula, pero influyen en la relación afectiva del docente con sus alumnos. Los datos obtenidos, por medio de las entrevistas, en estos elementos se enuncian a continuación:

Como primer punto, presento algunos datos de la formación y servicio docente de las entrevistadas: las seis profesoras tenían licenciatura en educación primaria. Una de ellas tenía 13 años de servicio docente, otra maestra tenía 12 años, dos

profesoras tenían 10 años, otras dos maestras tenían 9 y 4 años, respectivamente. Todas ellas eran profesoras con plaza base en la primaria en que se realizó esta investigación. Todas laboraban en un solo turno, la jornada laboral en la primaria era de 8 am a 2:30 pm. Su antigüedad de servicio en esta primaria correspondía en dos de ellas a 5 años de servicio, en un caso a 3 años, otra tenía 2 años y dos más estaban por cumplir 1 año de servicio en esta escuela.

a.1) Afectividad con la directora

Las maestras expresaron sentir que la directora es una persona respetuosa, agradable y sincera. Tres de ellas, mencionaron que la autoridad escolar tenía disposición al diálogo y permitía una buena comunicación. Otras dos maestras, mencionaron sentirse apoyadas en el trabajo educativo por parte de la directora:

Creo nos hemos podido comunicar con ella, se ha permitido el diálogo, o sea, exponer cuando no estamos de acuerdo, ella ha dado esa apertura (Profa. 6).

Me ha brindado mucho apoyo para realizar mi trabajo ya que apenas yo voy llegando a esta escuela... es muy amena y agradable (Profa. 1).

Estas actitudes de la directora en la relación que estableció con las maestras las hizo sentir bien, feliz, contenta o tranquila. Una de las maestras expresó sentir compromiso ante la relación que recibía por parte de la directora:

Considero que la maestra es una persona muy humana, y a la vez, me siento comprometida con ella que me ha brindado mucho apoyo para realizar mi trabajo...hay un compromiso de mi parte con ella y me siento feliz con la relación que tengo con ella... (Profa. 1).

a.2) Afectividad entre las profesoras

De las seis maestras entrevistadas tres expresaron sentir una relación buena, respetuosa y de cordialidad entre profesoras. Una maestra expresó sentir que son

“demasiado directas y sinceras con las cosas”. Otra dijo que respetaba las opiniones de las maestras, eso generaba que no tuviera conflicto con ellas. Una maestra precisa sentir una relación “solo de trabajo”:

Mi relación con mis compañeras de trabajo es... puro de trabajo, con cordialidad, apoyo a realizar las actividades que se planean durante el ciclo escolar, pues es de tranquilidad, comunicación (Profa. 1).

Es buena, porque somos demasiado directas y sinceras con las cosas que no nos parecen, entonces yo considero que es mejor que andarnos entre las ramas... (Profa. 3).

Cinco dijeron sentirse bien, así como tranquilas o contentas por esa relación entre maestras. Otra mencionó sentirse feliz, satisfecha con estas relaciones. Una agregó que la relación que establecen entre maestras les permite realizar un trabajo en equipo. Otra profesora externa que “pueden resolver problemas entre ellas”.

Contenta, feliz, me siento muy satisfecha con la relación que tengo con ellas (Profa. 3).

Me siento bien...no es algo que influya en mi bienestar personal... puro compañerismo (Profa. 5).

a.3) Relación afectiva docente con los padres de familia de su grupo

Cinco maestras expresaron sentirse bien con la relación que establecieron con los padres de familia de su grupo, sin embargo, agregaron algunas particularidades de esta relación: una maestra expresó sentir que su relación con los padres de familia de su grupo en general es “buena” y se siente bien con esta relación; otra profesora consideró que su relación con los padres de familia es de “respeto y muy abierta”, porque siente que ella es “directa, considerada y comprensiva” al hablar con ellos o ante situaciones particulares de sus alumnos, agregó la frase “porque yo también soy madre de familia”. Esta relación la hace sentir bien, por el respeto que llega a recibir de los padres, por su “figura docente”, ante su “autoridad”:

Me siento bien, porque ante todo hay un respeto... soy la maestra aquí en la escuela...considero que debe de haber un respeto... como la figura del docente... la autoridad dentro del salón nada más (Profa. 3).

Otra maestra dijo que su relación con los padres de su grupo es buena porque consideró tener comunicación con ellos; se dio cuenta de esto, por como la tratan y le hablan. Compartió que en una ocasión llegó a sentirse preocupada por el trato de una madre de familia con ella, por un incidente con un alumno, habló con la mamá del menor, sin embargo, sintió un cambio en la relación con la mamá del alumno a partir del incidente:

La directora me solicitó tener mayor control en mi libreta de incidencias...y eso fue lo que le molestó a la mamá...porque todo lo que hacía su hijo se lo mandaba como reporte...y yo se lo expliqué, pero pues ella no lo entendía (Profa. 4).

Otra maestra mencionó que su relación con los padres de familia es de respeto, ha sido muy directa pero muy respetuosa al hablar con ellos en las reuniones o de manera particular. Mencionó que algunas mamás le han dicho que le tienen miedo por su carácter. Cuando alguna mamá se llega a enojar y se acerca a la maestra, ella trata de aclarar las cosas.

a.3.1) Sentir docente ante la participación de los padres de familia en la educación escolar de sus hijos, específicamente de su grupo

Una maestra expresó que tiene detalles con algunos papás que no cumplen los acuerdos, eso la hace sentirse un poco molesta, un poco insatisfecha. Otra profesora dijo sentirse bien y tranquila en su relación con los papás que son participativos. No así con los papás, a quienes les tenía que repetir varias veces las indicaciones, ellos le hacían sentir un poco de enojo o malestar, ella los consideraba muy necios en cuestiones académicas. Con los papás que no cumplen con determinado material, que no apoyan, ni están al pendiente de sus hijos se siente impaciente, le molesta:

...entonces ese tipo de papás que ni apoyan, ni están al pendiente de sus hijos, me impacientan, me molestan... los papás que son participativos, que son tranquilos, pues bien (Profa. 5).

Otra profesora dijo que los padres de familia de su grupo siempre han participado, que han tenido buena participación en las actividades de la escuela. Sin embargo, puntualizó que, en el trabajo directo con sus hijos, estaban dejando de lado su responsabilidad no revisaban sus cuadernos. Porque tenía alumnos que no llevaban trabajos de clase y los papás no se acercaban a ella a preguntar al respecto. La profesora necesitaba que les revisaran las mochilas, los libros y cuadernos, que los padres vieran si estaba trabajando su hijo en clase. Sintió que los padres de familia estaban dejando a los alumnos “como si ya estuvieran grandes” que “ya no se metían mucho en su responsabilidad escolar con su hijo”. Acciones paternas que ella consideraba afectaron el comportamiento de los alumnos. Y ella sintió frustración docente:

De repente si es así como que la frustración, o sea, yo te estoy diciendo lo que hagas, al siguiente día todos están bien, pero pasan dos o tres días y se les olvida... mamá tu niño no me está trabajando aquí, o sea necesito que tú hables con él... y estoy sobre de ellos, pero también si ustedes... no hay ese interés que, si el niño no trabaja, no participa, ni nada... pero si ellos ven que en casa no pasa nada, pues entonces para qué lo hago ¿no?
(Profa. 6).

Una profesora expresó sentir apoyo de los padres de familia, pero no en su totalidad. También recibió críticas y cuestionamientos en relación con los materiales de papelería, que llegó a solicitar, justificó los cuestionamientos de los padres porque la comunidad está limitada en este tipo de peticiones. Externó que tiene alumnos que considera un poco irresponsables y lo dejan todo hasta el último momento. Estos cuestionamientos a principio de ciclo la llegaron a molestar, después se acostumbró a ellos. En ocasiones se sintió impotente porque los niños que eran más inquietos no cumplían con sus materiales de trabajo:

Sí me siento impotente a veces porque casualmente los niños que son un poco más inquietos son los niños que no cumplen con el trabajo entonces pues te imaginas, no traen material, son inquietos y pues eso no sirve, los que más me interesa que cumplan son los que son un poco inquietos y distraídos, para que tengan una actividad que hacer (Profa. 3).

a.4) Afectividad docente ante la situación escolar de tiempo completo

Cuatro maestras de seis expresaron malestar por la modalidad escolar de tiempo completo, por sentirse afectadas económicamente, debido a que su pago no les llegaba oportunamente. Una profesora de seis expresó sentirse inconforme por esta modalidad:

Un poquito inestable con esto de la modalidad que estamos trabajando de jornada ampliada, pero incomoda o inconforme porque no se cumplió... no se les ha cumplido a los padres de familia lo que se les prometió de clases de inglés, de computación de artes... por tanto es una desventaja, pues para mí como docente porque pues los niños a veces se sienten un poquito ya fastidiados por esta situación... (Profa. 3)

Otra maestra dijo no sentirse feliz con esta modalidad escolar:

No éramos escuela de tiempo completo, éramos felices (Profa. 6).

Mi experiencia vivida al participar con ellas en las reuniones emergentes, es decir, cuando somos convocadas por la directora para recibir información importante y urgente en el transcurso de la jornada escolar, escuché a algunas profesoras externar su sentir de enojo e inconformidad por no recibir su pago oportuno y libre de impuesto, de las horas adicionales a la jornada laboral, que corresponde a la modalidad de tiempo completo en su plaza base.

SÍNTESIS DEL ASPECTO CONTEXTO ESCOLAR

La afectividad docente expresada por las seis maestras en lo correspondiente al aspecto del contexto escolar, se vive muy diversa y es relativa a las circunstancias y a los agentes que estén involucrados en esa relación, es decir, la afectividad que las maestras expresan en la escuela, responde a las circunstancias que se les presentan en ese espacio, escenarios que las conducen a sentirse implicadas o no, ante las relaciones que establecen en este contexto.

En lo que respecta a la relación afectiva que experimentaron con su directora, a quien consideraban una persona respetuosa, agradable y sincera. Con disposición al diálogo, que permitía una buena comunicación. Algunas se sentían apoyadas por su directora en el trabajo educativo. Estas actitudes directivas favorecieron el sentir docente en la escuela, provocando una implicación positiva con la autoridad institucional, al expresar su sentir como: bien, feliz, contenta, tranquila o comprometida. La relación afectiva con su autoridad escolar la valoraron agradable.

La experiencia vivida al relacionarse entre profesoras fue que sentían: una relación buena, respetuosa, de cordialidad entre ellas; una maestra dijo respetar las opiniones para no tener conflicto; otra externó que eran demasiado directas y sinceras. Diversas opiniones y formas de vivir la relación entre profesoras. Sin embargo, la mayoría de las maestras se sentían bien, tranquilas, contentas, satisfechas porque esta relación afectiva les permitía vivirse implicadas de forma positiva para realizar un trabajo en equipo, para resolver problemas entre ellas.

La experiencia vivida por las maestras, ante la relación afectiva con los padres de familia de los estudiantes de su grupo, se muestra relativa a la implicación que tienen los padres de estos alumnos en su participación con la educación escolar de sus hijos. Por ejemplo, la mayoría de las maestras expresaron sentirse bien, tranquilas con la relación que establecieron con estos actores educativos. La describían que era de respeto de ellas con los padres y viceversa. Directa en la comunicación sin perder el respeto, con claridad en la información que

comunicaban. Este sentir docente estaba muy presente sólo cuando los padres atendían a las sugerencias educativas que otorgaban las maestras, ya sea en involucrase favorablemente en las actividades escolares de sus hijos o que estuvieran al pendiente del desempeño escolar de los alumnos.

Sin embargo, expresaron otra afectividad como: frustración, molestia, enojo, insatisfacción, impotencia cuando los padres de familia no cumplían los acuerdos escolares, faltaban a su responsabilidad en la educación escolar de su hijo(a), al no participar en las actividades educativas con los alumnos o por no estar al pendiente de que el alumno o la alumna cumplieran con los trabajos, materiales y tareas escolares o asistencia. La implicación afectiva docente se veía afectada por las anteriores circunstancias.

Cuando expresaron su afectividad ante la modalidad de escuela de tiempo completo las seis maestras expresaron: malestar, enojo, inconformidad, no felicidad. Sentir docente originado por la incertidumbre del pago económico, por las horas extras de este tiempo laboral y el incumplimiento de las actividades “programadas” como las clases de inglés. Ocasionando una implicación negativa en el contexto escolar ante esta circunstancia.

b) Contexto del aula

En este aspecto emerge la esencia de esta investigación. Es en donde se expresó de forma natural, espontánea, diversificada la relación afectiva de la maestra con su estudiante que presentaba alguna necesidad educativa especial. Para este aspecto consideré la afectividad docente cuando: se enfrenta a las características diversas de los estudiantes que conforman su grupo; hay presencia de alumnos con necesidades educativas especiales y el trabajo docente se ve comprometido con esta población estudiantil, ante la programación de adecuaciones o actividades específicas y la rendición de cuentas de esta programación a su autoridad institucional, por medio de la planeación docente.

También fue importante conocer cómo era la afectividad docente ante la participación de los padres de los alumnos con NEE en la propuesta de intervención que hacen los agentes educativos para su educación escolar; así como, conocer si hay reconocimiento del trabajo interdisciplinario y la participación del servicio de la USAER, por parte de las maestras de la primaria, en los casos estudiantiles que eran atendidos en cada grado escolar. La experiencia vivida por las maestras de la primaria, respecto a la afectividad docente ante las circunstancias arriba enunciadas, las expongo a continuación:

b.1) Afectividad docente ante las características de su grupo

La maestra 3 expresó sentir al inicio del ciclo escolar que su grupo, conformado por 39 alumnos; de los cuales 13 eran niñas y 26 eran niños, enfrentaba problemas de conducta, no sabían autorregularse. Ella tuvo que intervenir con ciertas estrategias para generar un ambiente de confianza, un ambiente armonioso, un buen ambiente de trabajo con ellos. Logrando adaptarse ellos a ella y viceversa. Expresó sentirse contenta y feliz con su grupo. Sintió que el esfuerzo que ella puso en su trabajo, le trajo mejoría en el grupo, vio progreso en sus alumnos. Esos resultados la pusieron contenta, la emocionaron, la pusieron feliz.

El grupo también me ha hecho crecer como maestra... es un grupo que sí hay que andarle buscando... eso me ayuda a mi práctica docente, a mí

*proceso de enseñanza-aprendizaje... entonces me ayuda, me emociona
(Profa. 3).*

En otras ocasiones se sintió pensativa ¿Cómo abordar ciertas problemáticas? Las cuales veía como retos, circunstancias del grupo que la hacían sentir un crecimiento como maestra, le ayudaban a su práctica, al innovar, al pensar qué teoría, qué estrategia le servirían para enfrentar ese reto. Mencionó que con un poco de creatividad sacaba a flote los retos. Eso la hacía sentirse feliz, contenta y agradecida con su grupo.

Me siento bien sé que me falta mejorar en ciertos aspectos, considero que parte del error te hace crecer, a veces, me doy cuenta que hubiera puesto otra actividad... hubiera manejado otros tiempos... he visto avance en los niños, en muchos niños... pero siento que me hace falta como que mejorar... uno tiene que estar en constantes cambios... para que esa enseñanza-aprendizaje se dé de mejor forma y en los niños generar un aprendizaje significativo... (Profa. 3).

La maestra 2 mencionó que su grupo era ruidoso, muy inquieto, le costaba trabajo que atendieran a las indicaciones, tenía que repetirlas constantemente, era un grupo curioso y preguntón. Estas características de su grupo la hacían sentirse comprometida con ellos, en lograr los objetivos que marcaba el plan de estudio 2011.

La siguiente maestra dijo que tenía 32 alumnos en lista, pero 2 faltaban constantemente. Consideraba que en su grupo predominaban los hombres, era un grupo inquieto, pero trabajador, muy responsable. Agregó que los alumnos sabían que a ella no le gustaba el desorden. Dijo sentirse muy bien, muy a gusto, con su grupo, a pesar de ser la primera vez que atendía ese grado, reconoció que en ese grado escolar son muchos los contenidos curriculares.

Otra profesora dijo que sintió mucha afinidad con el grupo que le tocó, reconoció el trabajo de la maestra que los tuvo el ciclo pasado “los encauzó bien”. Mencionó que los niños de su grupo eran solapadores, entre ellos se protegían. Dijo tener algunas

alumnas “más especiales en su conducta” pero que trató de trabajar con mayor cercanía a ellas.

La maestra 1 mencionó que:

Se sentía bien, a veces un poco frustrante porque no salían las cosas como ella las tenía pensadas, planeadas, pero regularmente se sentía tranquila con su grupo.

Tenía 40 estudiantes; 20 eran niñas y 20 eran niños. Lo consideró un grupo equilibrado en género. Dijo que era un grupo participativo, los niños expresaban sus sentimientos, tomaban sus propias decisiones, eran un poco egocéntricos, no querían que les tomaran sus cosas. Mencionó que esas características grupales era parte del proceso cronológico, edades de 5 a 6 años. Cree que entraron chiquitos, algunos con problemas de maduración, sin embargo, sentía que era un buen grupo. La maestra 6 dijo sentir frustración, impotencia y preocupación por algunas actitudes de sus alumnos: comportamiento rebelde entre pares, falta de cumplimiento con tareas o trabajos escolares, desinterés académico, expresiones verbales irrespetuosas hacia la autoridad docente, entre otras:

¡Ay! Frustración, así de impotencia, de haber cómo le hago para decirle ¡chingao hazme caso cabrón! yo así de ¡aaahhh!... y sí me frustra y me genera como que impotencia de que ¿cómo le hago? y estoy así: - ¡recuerden que su examen es en un mes! - ... así están, ya con una actitud así de ¡ya estoy grande, ya no me estén fregando! ¿No? (Profa. 6).

Sentía motivación al planear actividades para su grupo, sin embargo, también sintió tristeza, enojo, que a veces alzaba la voz por impotencia, porque ella hacía, traía o se desvelaba la noche anterior planeando actividades o material para su grupo y en clase los alumnos no las hacían:

Sí, soy de las que luego estoy en la casa haciendo a las 11:30 de la noche... y llegas... y las pones y que no las hagan... o sea así como que...entonces ¿cómo le hago?”. “Conforme más va pasando el tiempo, como que más les vale, así como que ya vamos de salida, o sea, como que ya están perdiendo el interés (Profa. 6).

b.2) Afectividad docente ante la presencia de alumnos con NEE en su grupo y con su intervención pedagógica

Todas las maestras entrevistadas tenían en su grupo alumnos que presentaban alguna necesidad educativa especial, a continuación menciono la cantidad de alumnos con NEE que tenían las maestras y expongo algunas características de las necesidades educativas a trabajar; dos maestras tenían 7 alumnos que requerían apoyo educativo específico para fortalecer parte del proceso de aprendizaje: alcanzar el nivel de escritura alfabético, realizar segmentación entre palabras al momento de escribir, realizar lectura convencional de textos escritos. Redactar textos, escribir respetando las reglas gramaticales, establecer una estructura convencional de la oración al momento de hablar, ampliar su vocabulario para expresarse. Consolidar la codificación y decodificación de los números del 1-10, 10 a 100, de 100 a 1000. Consolidar el sistema decimal de numeración y resolver operaciones lógico-matemáticas correctamente. Resolver planteamientos matemáticos.

Otras dos profesoras tuvieron 4 alumnos, algunos de ellos no permanecían en el aula, se salían constantemente y abandonaban la actividad didáctica, omitían las reglas de trabajo y de convivencia escolar, peleaban con sus compañeros gran parte del día. Desafiaron la autoridad de la profesora. Se observó desinterés en el alumno por el trabajo en aula. Otros alumnos tenían problemas en su oralidad, no se les entendía el mensaje oral que comunicaban. Hablaban con palabras incompletas, su lenguaje oral afectaba su lenguaje escrito. Otros alumnos tenían problemas en su escritura, es decir, omitían letras en sus palabras, intercambiaban grafías de direccionalidad, no realizaban la segmentación entre palabras.

Una maestra tuvo 2 alumnos con características en el aprendizaje, similares a los alumnos descritos en el párrafo anterior. Por último, otra profesora tuvo 1 alumno que cursó 5º, tenía inasistencias constantes, por tiempos prolongados sin justificar, su escritura correspondía a un nivel pre silábico, sin lectura de texto, mencionaba lo

que veía en las imágenes, poco cumplimiento de tareas y materiales escolares. Se mostraba inseguro en su actuar al relacionarse con los adultos o con otros estudiantes de la escuela. Expresaba malestares físicos al llegar a la escuela.

El sentir docente que expresaron las maestras, ante esas características estudiantiles, fue: una maestra dijo sentir desánimo porque algunos alumnos, en esta situación de necesidad educativa especial, no traían terminadas las actividades que se llevaron para casa, decían haber perdido la libreta de trabajo académico. Sin embargo, tenía un alumno identificado con capacidad sobresaliente, en el área de matemáticas, con él la maestra se sentía bien, porque le apoyaba en resolver algunas dudas que tenían sus otros compañeros:

Con el niño sobresaliente, pues bien, porque a veces lo uso como apoyo, él me contesta, él me resuelve algunas dudas que tengan los demás niños (Profa. 4).

Otra maestra dijo sentirse comprometida con estos alumnos. Sentía preocupación por tener un alumno con problema de comportamiento, agregó: “*nada más el de comportamiento me quita el sueño*”, también dijo sentirse comprometida al trabajar con los cuatro alumnos que presentaban necesidad educativa especial, agregó:

El de conducta es el que más o menos me saca de mis casillas, pero más allá, también es el compromiso de direccionarlo a que realice las cosas correctamente (Profa. 1).

Al preguntarle ¿Qué sentimiento ocuparía la expresión “me saca de mis casillas”? dijo:

Un sentimiento de frustración... sabe lo que está haciendo... es constante el que esté molestando, molestando, en ocasiones cuando no llega a venir a la escuela...de verdad que hasta cambia el ambiente del salón (Profa.1).

Al preguntarle ¿cómo es su relación afectiva con él? dijo que: “no la hay” ... porque “él en especial a mí no me abre pauta”, es decir, no le permitía acercarse

afectivamente a él, creía que el alumno le ponía una barrera para que ella se pudiera acercar:

Con el niño es de hablarle fuerte, claro, preciso, porque el niño si le hablo de: ¡mi amor, mi cielo, un abrazo! y eso, eh... una no... a mí no me ha abierto pauta. Yo soy muy afectiva con los niños, pero ¡él en especial a mí no me abre pauta! Lo tengo cerca de mi escritorio, pero cuando le hablo: ándale, apúrate, con una voz muy suave, me está agarrando mis cosas. Me está rompiendo mis cuadernos. O sea, no hay respeto, no hay límites. Pero cuando ya le hablo fuerte: ¡Ah ya!, ahora sí entiende. Entonces mi relación, con él, afectiva no hay, de que esté: “ándale mi amor, un abrazo”, no hay. Pero lo que sí hay son acciones, que con él tomo determinante. O sea, son palabras exactas de: “guarda silencio, siéntate, no tomes”, sino se la pasa agarrando, tomando cosas que no son de él. No hay relación afectiva expresada con un abrazo, no lo hay (Profa. 1).

Agregó que “cuando no asistía este alumno, ella se sentía tranquila”. La maestra 6 expresó creer que la alumna de su grupo, quien presentaba NEE, “ya le había hecho mucho a la flojera”. La maestra llegó a sentir desesperación por “estar sobre de ella, apurándola a hacer las actividades escolares”, es decir, insistía a la alumna con NEE que se pusiera a trabajar en las actividades educativas que le proponía, tener en orden o con limpieza los trabajos académicos:

También me desespera que luego le digo las cosas va y las hace, y luego, ya no quiere hacer nada... su aseo, sus libretas desordenadas... le estoy revisando y veo cosas que le he dejado de tarea, que nunca hace... el lunes sí me desespero, sí le dije que - ¡si vienes así de desaseada no te recibo! - y sí, ya el martes llegó peinada, sus uñas cortadas, o sea, tengo que andar atrás (Profa. 6).

Tres maestras mencionaron sentir frustración por no haber recibido capacitación ni preparación profesional para realizar su intervención docente con los estudiantes que presentaban alguna necesidad educativa especial.

Dos maestras expresaron sentirse motivadas por trabajar con los alumnos que están en la situación de NEE; una de ellas reconoció que estos alumnos “necesitaban más apoyo de su parte en cuestión de comprender o lograr las actividades”. La otra profesora agregó “sentirse en comunicación directa con el alumno”, lo alentaba a echarle ganas al estudio cuando asistía a clases, ya que este alumno faltaba constantemente a clases. Al principio se sintió motivada “por sentir la oportunidad de sacarlo adelante” Cuando el alumno asistía a clases la maestra le preguntaba:

¿Por qué no viniste ayer, qué pasó, te puedo ayudar?... siempre estuve sobre de él, échale ganas, cualquier cosa que necesites puedes acercarte a mí, yo siempre estuve al tanto de él, pero no, el niño definitivamente no tenía una motivación (Profa.4).

Dijo haber hecho cuanto pudo, que cumplió con lo que le correspondía - “yo no me di por vencida, yo seguía dándole hasta donde se pudiera”-.

La maestra 3 quien tenía 7 alumnos identificados con NEE, consideraba haber tenido éxito al atender estas NEE, reconocía algunos detalles con tres de siete alumnos, es decir sentía que hacía falta un poquito más de avance. Pero los asumía como retos para ella. Expresó sentirse bien, feliz y contenta por trabajar con estos alumnos, mencionó sentir que le implicaban un reto para innovar y pensar en su intervención educativa.

b.2.1) Afectividad docente con la participación de los padres en la educación escolar de los alumnos con NEE

Una profesora, de seis entrevistadas, externó que la mayoría de los padres de familia de los alumnos con NEE que tiene en su grupo, sí participan, acudían a los llamados y realizaban las actividades que ella dejaba para casa. Sin embargo, tenía un 1% de estos padres que no mostraban compromiso, ni colaboración o participación. En los casos favorables se sentía satisfecha; al ver resultados

positivos con los alumnos que presentan NEE. En los otros casos se sentía preocupada o molesta porque consideraba que no solo era de ella el apoyo, sino mutuo, era en conjunto con ellos:

Cuando hay demasiadas exigencias de mi parte y hay poca participación de ellos me siento molesta (Profa. 2).

Otra maestra refirió que los padres de los alumnos con NEE que tenía en su grupo, sí se presentaban y atendían a las indicaciones que ella sugería para trabajar con el alumno. Aunque dejó ver que no le constaba que las hicieran. Agregó que “daba sugerencias, comunicaba el avance de estos alumnos, comunicaba toda acción que se realizaba dentro del aula buena o incorrecta”. También señaló que sí ha habido avance, no al 100% que ella quisiera, pero sí hubo cambios en los alumnos con apoyo por parte de los padres de familia.

Una maestra de seis, expresó que sí tenía mamás de alumnos con NEE muy comprometidas, que cumplían con los materiales y tareas en tiempo y forma. Pero que también tenía alumnos cuyos padres no los apoyaban, estos casos le hacían sentir coraje y se desmotivó:

Yo sí estoy dando lo que me toca, estoy dando mi 100% y ellas no lo están dando...sí desmotiva esa parte, sí molesta (Profa. 3).

Otra maestra dijo sentirse molesta, desanimada, preocupada, en ocasiones sintió frustración, porque consideró que en casa no había un apoyo, por parte de los padres de familia, igual que el que ella daba a los alumnos con NEE de su grupo; por ejemplo, en algunas investigaciones que le dejó de tarea al alumno con capacidad sobresaliente, él no cumplió. Otros niños no terminaban las actividades en el cuadernillo que era para trabajo en casa, aunque pasara una semana no las presentaban. Otro alumno la mayoría de las veces no traía los materiales de trabajo y ella trataba de conseguírselos, expresó que la mamá no estaba cumpliendo, en casa no había quien lo apoyara. Sintió que los padres le dejaban la responsabilidad solo a ella, de que el alumno aprendiera:

Es un poco frustrante que trates tú de apoyarlos y en casa no exista esa respuesta... me siento desanimada porque no veo un apoyo igual por parte de las mamás...me siento como que sí molesta, uno trata de apoyar y los padres de familia no te responden y a veces se considera que la responsabilidad es de nosotros y pues no, ellos también deben de apoyar...es molesto, preocupante... caray uno se esfuerza por hacer las cosas y en la casa te lo cortan, te lo bloquean, te cortan la actividad y pues dices entonces ¿de qué sirve mi esfuerzo? (Profa.4).

Otra maestra se sintió decepcionada porque no había seguimiento de los acuerdos, ni compromiso de los padres de familia del alumno con NEE. Expresó impotencia por no saber qué más hacer ante la falta de compromiso de los padres con la educación de su hijo. Ellos establecían un compromiso por escrito, con maestra de grupo, dirección escolar y servicio de la USAER, firmaban un acuerdo de modificar la situación escolar de su hijo, se comprometían a ser más responsables en el proceso educativo del menor, pero no cumplían:

Los padres ya no contestan las llamadas... se cambiaron de domicilio... ya no sabemos de qué manera ayudarles... no existe la ambición de prepararse en su familia... su situación familiar es difícil, el papá siempre se mostró más responsable, la mamá nunca se prestó para esta situación...les pedí actividades extracurriculares de acuerdo al nivel del niño, pero no cumplían (Profa. 5).

Una maestra mencionó sentirse desesperada por no sentir el respaldo de los papás:

No sé si no les interese... no sé si en su contexto no aspiran más allá de la secundaria y como que siento que es lo mismo que le van inculcando a las niñas... están al servicio del hombre... esa es su idea, que vas a salir de la secundaria, vas a encontrar marido... no le dan mucho interés a la escuela, el contexto de las mamás casadas desde los 16, 17 años (Profa.6).

b.3) Reconocimiento del trabajo interdisciplinario y la participación del servicio de la USAER, por parte de las maestras de primaria

Dos maestras expresaron tener comunicación en conjunto con la USAER respecto a las actividades que se planteaban, para los alumnos con necesidad educativa especial. Una de ellas reconoció que los padres de los alumnos atendidos por este servicio de su grupo, sí asistieron cuando fueron convocados. Veía en estos alumnos avance y apoyo por parte de sus padres. La otra maestra expresó sentirse orientada por la USAER para realizar las adecuaciones a su intervención docente, con los alumnos que presentaban esta situación educativa.

Otra maestra consideraba que iba avanzando muy bien con el apoyo de la USAER. Que antes, cuando no tenían USAER, rendir cuentas de su intervención docente con esta población estudiantil a su directora o en las reuniones de consejo técnico escolar le era estresante, le generaba un problema desconocer información referente a estos casos. Ahora, contar con el servicio de la USAER cambió su vivencia.

Una profesora de seis, dijo haber sentido el involucramiento del equipo de la USAER, en el caso de su alumno con necesidad educativa especial:

Todas las personas de USAER se involucraron, todas estuvieron al tanto siempre, la verdad por ese lado ya no quedó en nosotras (Profa. 5).

b.3.2) Afectividad docente y la programación de adecuaciones curriculares o actividades específicas en su intervención docente con los alumnos que tenían NEE

La maestra 1 expresó que en algunas ocasiones programaba en la planeación docente las adecuaciones curriculares o las actividades específicas que implementaba para los alumnos con NEE de su grupo, por exigencias administrativas. En otras ocasiones no las registraba, sin embargo, en su

intervención docente sí les asignaba un grado de dificultad menor, a aquellos alumnos que así lo requerían:

Pero no realmente que diga -este es para el niño de conducta y este para el de aprendizaje-, no. En su momento sí veo... por decir... por ejemplo, si estamos viendo sumas, pues sí a lo mejor al de aprendizaje le pongo unidades, decenas mientras que los otros ya están con centenas. Entonces ahí es donde está la dificultad... (Profa. 1).

Expresó sentirse tranquila después con un compromiso. Mencionó que no se le dificultaba adecuar las acciones. Sentía una preocupación activa por pensar en actividades para atender al niño de problemas en la conducta:

Sí una preocupación... una preocupación activa de que, a veces sí me quitan el sueño. Bueno nada más el de comportamiento me quita el sueño, los otros dos sí han tenido avance. Pero no, no es algo que me frustre o que diga que me ponga de malas no, es algo de mi quehacer diario" (Profa. 1).

Otra maestra expresó sí realizar actividades específicas para los alumnos con NEE de su grupo, sin embargo, reconoció que le hacía falta mejorarlas. Consideraba que le hacía falta apoyarlos un poco más, pero no había tiempo suficiente para hacerlo. Comentó que la directora, hasta ese momento no le había solicitado las adecuaciones a su planeación, pero sabía que debía hacerlo. Se sentía motivada y con un compromiso de que esta población estudiantil saliera adelante, que logran lo que ella quería obtener de ellos:

Me motiva a que se obtengan los resultados que quiero. A buscar estrategias diferentes, si no es que no lo logro hacer... me siento motivada en buscar algo distinto... la solución de poder... darle respuesta a mi problemática (Profa. 2).

La maestra 3 expresó que a inicio del ciclo escolar se le hacía difícil por sentir una carga de trabajo, al realizar adecuaciones curriculares para siete alumnos; sin embargo, avanzado el ciclo escolar, se sentía más familiarizada, más adaptada ya

le era más rápido hacer las adecuaciones. Comentó que la directora les solicitaba en las planeaciones docentes un apartado con las adecuaciones curriculares. Ella ahí programaba los aprendizajes a trabajar de forma personalizada con la población estudiantil que tenía NEE.

Dijo que se sentía motivada al pensar y planear actividades específicas para los alumnos con NEE:

Siento motivación, me motiva el innovar, el crear algo nuevo para ellos, para que ellos puedan cumplir ese aprendizaje esperado de la materia, a la vez me causa dudas... tal vez tengo que consultar más bibliografías, más materiales... es cómo estar experimentando...hacerlo dinámico. Tratar de poner actividades que se les hagan atractivas tanto visual...a veces sí me toma un poco más de tiempo y a veces este... es más rápido...me siento también pensativa si va a funcionar o no... entonces sí me genera a veces un poquito de conflicto ahí al estar como que yo generando las estrategias... me quedo a la expectativa (Profa. 3).

Otra maestra dijo que la directora les solicitó en la planeación docente el apartado de adecuaciones curriculares en los casos de los niños con NEE de su grupo. Consideró esta petición como una acción docente que era parte de su trabajo. Sentía que era un poco más de trabajo hacer los ajustes a la planeación; sin embargo, reconoció que era parte de su trabajo docente con estos alumnos, que era benéfico, planear estas actividades, porque a la hora de su intervención ya tenía un referente de lo que iba a hacer con ellos:

Es un poco más de trabajo... pero... a la hora de hacerlos. Porque tú ves una actividad, tienes una actividad para unos y pues de repente tienes que bajar el nivel... pero... a la larga es benéfico, porque ya a la hora de llevarlo a la práctica, ya tienes un referente de lo que vas hacer y no vas a estar ahí ¡chin! y ahora ¿qué hago? o el niño no va a estar sin hacer nada porque no entiende de la actividad (Profa. 4).

La otra maestra mencionó que solo pedía actividades extracurriculares al alumno de su grupo quien tenía NEE, explicaba a los papás cómo realizarlas desde casa

en atención al nivel educativo del alumno. Sentía preocupación por la situación escolar del alumno y se mostraba empática cuando llegó a asistir a la escuela:

Aunque viniera hasta pasado mañana y aunque no trajera la tarea, pero que viniera para que no se perdiera las clases (Profa. 5).

Una más anticipó ser muy honesta al compartir que no siempre programaba actividades específicas para los alumnos con NEE de su grupo. Algunas veces sí las planeaba; se sentía motivada, sentía un compromiso docente por programar esas actividades. Expresó sentir tristeza, enfado o desesperación por haber planeado actividades y que no fueron llevadas a cabo por desinterés de la alumna:

Me da tristeza porque digo chin... luego sí me enoja, sí les alzo mucho la voz, pero como que es la impotencia de que tú haces, tú traes, la noche desvelándome, esto voy a hacer y llegas ahorita y no lo hacen (Profa.6).

En otras ocasiones, monitoreaba directamente a la alumna en su clase de inglés:

Ahorita que ellos tienen su clase de inglés, o sea, yo estoy por un lado de ella: -lo vas hacer porque estas pagando también- a la vez sí le hago caso, pero como ya la conozco y yo estoy con ella: ¡y ponte! (Profa. 6).

SÍNTESIS DEL ASPECTO CONTEXTO DEL AULA

En el contexto del aula se da un encuentro entre la afectividad docente y estudiantil, ambos expresan sus afectos, sentimientos y emociones de forma natural, espontáneas, sin fingir. Los datos obtenidos con las entrevistas, en este aspecto, dieron cuenta de la experiencia vivida por las maestras al interior del aula escolar, con los estudiantes de su grupo, cuando se presenta el enojo o la alegría por los eventos no anticipados por las profesoras ocasionando que emane su afectividad docente.

Afectividad expresada en formas múltiples y cambiantes. Los datos encontrados en el transcurso de la entrevista permitieron entender cómo es la afectividad docente con la diversidad estudiantil, cuando las características de los agentes educativos individuales y particulares que los acompañan emergen en el aula.

La afectividad docente, ante las características de su grupo, es relativa a las circunstancias que comprometen la participación, el cumplimiento y desempeño académico de los alumnos. Al comienzo de sus respuestas expresaban sentirse bien con su grupo, conforme iban describiendo esa primera aportación su sentir iba cambiando.

Una de ellas expresó sentirse contenta, feliz, emocionada y agradecida por el progreso educativo que vio en sus alumnos ante su esfuerzo docente, por atender la situación estudiantil desde el comienzo y durante el ciclo escolar, puso énfasis en generar ambientes de confianza, de armonía que conllevaran a un buen trabajo con ellos. También se sintió pensativa en cómo enfrentar los retos educativos que acompañaban su intervención docente; creatividad, innovación, investigación fueron sus herramientas docentes que le permitieron generar un aprendizaje significativo en ella y en sus alumnos.

Otra maestra expresó sentirse comprometida por lograr los objetivos curriculares señalados en el plan y programas 2011 con su grupo, el cual lo describió como:

ruidoso, inquieto, no atendían indicciones, curioso y preguntón. La siguiente maestra dijo sentirse muy bien con su grupo, a gusto, a pesar de que era la primera vez que trabajaba con ese grado escolar y que eran muchos contenidos curriculares los que tenía que abordar. Ella consideraba a su grupo: inquieto pero trabajador y muy responsable.

Dos maestras expresaron sentir frustración, una de ellas también expresó impotencia, tristeza, enojo y preocupación, por las características actitudinales de sus alumnos ante el estudio; comportamiento rebelde entre pares, expresiones verbales irrespetuosas hacia ella, desinterés académico, incumplimiento de sus deberes escolares. La preocupación docente radicaba en buscar soluciones para cambiar estas actitudes estudiantiles. La otra maestra que expresó sentir frustración fue porque las cosas que pensaba o planeaba no las logró como ella quería. Sin embargo, regularmente se sentía tranquila con su grupo, por ser un buen grupo.

Otra maestra dijo sentir afinidad con su grupo, a pesar de que describió a los alumnos como solapadores, se protegían entre ellos, y algunas alumnas eran especiales en su conducta, implicándole un trabajo más cercano con ellas.

La afectividad docente, arriba expuesta, se complementa con el sentir docente cuando en su grupo existían alumnos que presentaron una necesidad educativa especial ya sea porque requerían apoyo específico en su proceso de escritura, en lectura, en su pensamiento matemático o en su desarrollo social. Todas las maestras entrevistadas tenían en su grupo alumnos en esta situación escolar: dos maestras tenían 7 alumnos cada una, otras dos profesoras tenían 4 alumnos respectivamente, una más tenía dos alumnos y otra sólo un alumno con NEE.

La afectividad docente expresada ante las características estudiantiles, se mostró relativa a las circunstancias que traían consigo la asistencia, participación, el desempeño o la respuesta de los alumnos ante los procesos de enseñanza y el aprendizaje al enfrentar las actividades educativas propuestas por las profesoras.

Dos profesoras expresaron sentirse diferente según la cantidad de alumnos con esta situación educativa, porque a mayor cantidad de alumnos con NEE en su grupo, sentían más carga de trabajo para ellas. Una expresó desánimo por el incumplimiento en tareas por parte de sus alumnos en esta condición. Cuando uno de los alumnos le apoyaba con sus compañeros de clase, ella se sentía bien.

Otra expresó preocupación, compromiso y frustración por el alumno con problema en su conducta, ante su necesidad docente de poder guiarlo con éxito en la educación escolar. Sin embargo, cuando no asistía a clases este alumno, ella se sentía tranquila. Creía no tener una relación afectiva con este alumno, porque el menor no le permitía acercarse afectivamente. Sólo se comunicaba fuerte, preciso, con palabras exactas para que atendiera las indicaciones el alumno.

Otra maestra sentía desesperación cuando trabajaba con su alumna que tenía NEE. Se desesperaba porque tenía que estar apurándola a que realizara las actividades escolares, tenía que recordarle asistir aseada.

Tres maestras expresaron sentir frustración cuando en su grupo había alumnos con NEE. Justificaron esta afectividad docente porque no habían recibido una capacitación para intervenir pedagógicamente con esta población estudiantil. Ni durante su formación docente se les preparó para enfrentar estas situaciones escolares. Aunque una de ellas, avanzada la entrevista, dijo que recibió poca información al respecto durante el estudio de la licenciatura.

Dos maestras expresaron sentir motivación por trabajar con alumnos que tenían NEE, reconocían que estos alumnos necesitaban más apoyo de parte de la profesora, para lograr los objetivos educativos. Veían una oportunidad de sacarlos adelante educativamente. Empleaban la motivación como una herramienta estimulante para ambos: profesora y estudiante. Una de ellas agregó sentirse bien, feliz y contenta porque consideró tener éxito en su intervención docente con estos alumnos. Los asumía como un reto para innovar, pensar y mejorar su práctica docente.

La afectividad docente, ante la participación de los padres de familia de los alumnos con NEE, fue expresada en respuesta al grado de implicación paterna en el proceso educativo de los alumnos. Dos maestras expresaron sentirse satisfechas con la participación y el compromiso de algunos padres de familia en la educación escolar de los alumnos con NEE, porque veían avance, resultados positivos en estos alumnos. Relacionaron estos logros educativos con la respuesta favorable de los padres en la educación de sus hijos.

La poca participación y el poco involucramiento de algunos padres de familia de los alumnos con NEE en su proceso educativo, originó que algunas maestras expresaran sentir; coraje, desmotivación, molestia, desánimo, preocupación, decepción, desesperación, impotencia y, el más externado, frustración. Ellas consideraron que estos papás no apoyaban en las actividades educativas que dejaban para casa, no cumplían con los compromisos educativos establecidos en conjunto, algunos niños no traían los materiales escolares a clases, sentían que estos padres dejaban toda la responsabilidad de la educación del alumno a la maestra.

Tener alumnos con necesidad educativa especial incluidos en los grupos, implicó a las profesoras una tarea docente extra: realizar ajustes o adecuaciones a su planeación docente y a su intervención en el aula. Programación didáctica que debía considerar las características del aprendizaje de los alumnos que estaban en esta condición. Aunque era del conocimiento de todas realizar esta programación, indicación de su autoridad escolar, no todas lo llevaron a cabo por escrito. Tres sí programaban, dos algunas veces, una no programaba las actividades en la planeación, sólo implementaba actividades específicas para estos alumnos.

En las entrevistas tres maestras expresaron sentir un compromiso docente por realizar estos ajustes a su planeación, también se sentían motivadas mientras pensaban qué actividades programar para estos alumnos. Expresaron sentirse pensativas en sí funcionarían o no las actividades, ante el aprendizaje que

proponían. Dos profesoras dijeron que sentían más carga de trabajo al realizar adecuaciones a su planeación, una de ellas, quien tenía siete alumnos con NEE, dijo que al principio le era difícil, sin embargo, conforme avanzó el ciclo escolar se adaptó a realizarlas y ya se sentía familiarizada ante esta acción docente. La otra maestra agregó que era parte de su trabajo docente y que le beneficiaba programar con anticipación el trabajo con estos alumnos.

Cuando los alumnos no asistieron a clases, no realizaron las actividades propuestas por las maestras para el trabajo en clase o para casa, la afectividad docente expresada fue: tristeza, enfado, desesperación e impotencia por haber destinado un extra de su tiempo, por pensar en diseñar actividades educativas, considerando las características de los alumnos con NEE.

Por último, en lo que refiere al reconocimiento que otorgaron al trabajo interdisciplinario y la participación de la USAER con sus alumnos, dos maestras expresaron tener comunicación en conjunto con el servicio, respecto a las actividades planeadas con esta población estudiantil. Otras dos maestras expresaron sentirse orientadas y apoyadas para realizar los ajustes a su práctica educativa considerando las características de sus estudiantes. Una profesora más reconoció el involucramiento del equipo interdisciplinario en el caso de un alumno con NEE que se encontraba incluido en su grupo. Intervención interdisciplinaria que contribuyó a obtener avances en la educación de estos alumnos.

c) Actualización docente

Ante el cambio que venían anunciando las autoridades educativas, respecto al nuevo modelo educativo para la educación básica en nuestro país y considerando que se implementaría en la primaria a partir del ciclo escolar 2018-2019. En todos los grados escolares de la primaria se trabajarían los aprendizajes clave relacionados al aspecto socioemocional, considerados en una de las Áreas de Desarrollo Personal y Social, la educación socioemocional. Fue de importancia para los fines de esta investigación conocer los saberes previos de las maestras, en relación a esta circunstancia, y su sentir docente al respecto.

Los elementos que consideré en este aspecto de la actualización docente, fueron: el concepto que las maestras tienen del término inclusión educativa, si realizaban prácticas docentes con inclusión y equidad educativa. Así como los saberes previos respecto al nuevo modelo educativo a implementarse en el ciclo escolar y su sentir docente en relación al trabajo en las aulas, de tipo curricular, sobre educación socioemocional con los alumnos de su grupo.

c.1) Significado de la inclusión educativa para las profesoras de la primaria

Una maestra dijo que inclusión educativa era:

Incluir a todos los niños. Hablamos de incluir sin excepción de alguna discapacidad o que tenga algún problema físico. Ahora sí que, incluir a todos a la actividad escolar (Profa.1).

Otra maestra dijo entender por inclusión educativa:

Pues entiendo como... un todo de un todo... unir... o sea... como que todos... o sea... como de todas esas partes unirlas y formar una sola. O sea, todos trabajar en conjunto para llegar a un objetivo, pero de forma... pues ahora sí que... unida en base a valores, entonces, siento que integrar... lo veo como integrar. (Profa. 3).

Para otra profesora inclusión educativa era:

Para mí, es que tenemos que trabajar o aceptar en la escuela a los alumnos que tengan una necesidad educativa especial y lo que estamos haciendo; incluirlos en las actividades diarias con los demás alumnos (Profa. 4).

Otra maestra dijo entender por inclusión educativa:

Trabajar con todos los niños, o sea, los niños que tienen algún problema, alguna situación, pues se supone que ya la educación es para todos ¿No?, nada de que aislarlos, de que tú vayas para allá, tú para acá, sino que trabajar igual, adecuar con los niños que tienen algún problema (Profa. 6).

c.1.2) Inclusión educativa en las prácticas docentes de las maestras de la primaria

La maestra 1 consideró que sus actividades en las clases incluían a todos sus alumnos, que se ocupaba de que todos los alumnos estuvieran realizando sus actividades:

Siempre he hecho esa inclusión y equidad... es un compromiso y la invitación a que cada niño se motive, día con día, a que este mejor en la escuela... en mis actividades a todos los invito, están diseñadas para todos, es algo que he venido haciendo en el transcurso de mi quehacer docente... (Profa. 1)

Otra maestra expresó sentir que está manejando la inclusión educativa dentro del aula al fomentar la sana convivencia, al trabajar con valores como: tolerancia a que todos somos diferentes al pensar, sentir, a que sean empáticos entre ellos:

Trabajar en conjunto, de que somos un grupo, todos formamos parte de un grupo. Seamos altos, más chaparritos, diferentes de color, pero sí somos iguales, o sea, la equidad... todo esto... trato como que en el grupo haya de alguna manera valores. Porque, ahorita siento que la sociedad se está como que... no sé... estamos decayendo en muchos aspectos ¿no? Entonces... este... sí es importante, aquí en la escuela, que nosotros, en ellos, fomentemos cosas buenas ¿no? empezando desde los valores, de

que ellos vean que es importante ser tolerantes con los demás, tener empatía, todas esas cuestiones (Profa. 3).

Agregó sentirse contenta por los avances que observó en sus alumnos con necesidad educativa especial. Se sentía motivada, comprometida y agradecida por ver como se esforzaban algunos de estos alumnos:

Valoro mucho el esfuerzo que los niños hacen. Sí, porque a veces unos niños sí se esfuerzan mucho por entregar sus trabajos. Se nota también que ellos están comprometidos conmigo, como yo estoy comprometida con ellos... me siento bien, en todas las actividades que yo realizo. Y más en estas que uno tiene que incluir a todos, que tiene uno que trabajar con ellos... este... fomentando los valores, sí me siento muy agradecida (Profa.3).

Una maestra expresó sentir enojo cuando en un primer momento recibió la noticia de que tiene que trabajar de forma inclusiva en sus clases:

Pues en parte... bueno de momento cuando te lo dicen... te enojas ¿no? porque digo: "el gobierno federal pues está deslindando responsabilidades y en lugar de abrir más áreas de oportunidad a las maestras de USAER creo que nada más las mueven de escuela a escuela y no hay más plazas". Entonces, pues se deslindan cargándonos más la mano a nosotras (Profa. 4).

Sentía coraje con la autoridad educativa porque ella consideraba que no estaba capacitada para atender en su grupo a los alumnos con NEE:

Las autoridades educativas estatales tratan de decirle a la sociedad que están haciendo muchas cosas, pero nos dejan a nosotros la obligación, a los maestros de primaria, cosa que... nosotros en nuestra formación tuvimos una embarradita de lo que fue NEE y no estamos capacitados como para atender a todos los alumnos así... o a muchos alumnos así... más sin embargo, uno pues trata de investigar y de ponerse al día en ese tema, para poder sacar adelante el proyecto o el reto, pero sí da coraje que las autoridades educativas estatales hagan eso, porque como te digo, o sea, nos dan más y más responsabilidades a los maestros (Profa. 4)

Agregó que no le causaba malestar tener alumnos con NEE en su grupo, sin embargo, agregó:

Yo creo que lo más ideal para nuestros alumnos sería que tuvieran una atención... este... una atención especial o un maestro de educación especial... que pudiera estar bien... así con ellos... porque pues nosotros, por ejemplo, aquí con 40 alumnos y tener 4 de NEE, pues sí, te genera más responsabilidad. Incluso, a veces, pues no puedes, por más que uno quiera, no les puedes dedicar tanto tiempo a esos niños (Profa.4).

Otra maestra dijo que consideraba que sí trabajaba la inclusión en su grupo, resaltó:

Pues hasta mis posibilidades y lo que nos han dicho, porque nunca se ha dicho como tal ¿Qué se tiene que trabajar? Pues lo hago (Profa. 6).

c.2) Afectividad docente con el nuevo modelo educativo y sus saberes previos

La mayoría de las maestras entrevistadas anticiparon que aún no habían leído del tema, otras ya tenían un libro de los aprendizajes clave que en la primaria se les entregó junto con un folleto informativo, pero aún no lo habían revisado.

Solo una dijo que, sí había empezado a leer un poco del nuevo modelo educativo, externó la necesidad de recibir una súper capacitación por parte de gobierno:

Sí he estado leyendo un poco el modelo educativo, y muchísimas cosas... vuelvo a repetir, que nuestro gobierno federal tendría que darnos una súper capacitación, así bien de Pe a Pa... que hay bastantes cosas que ellos dan por hecho que uno sabe... (Profa. 4).

Le generó estrés el pensar en ese cambio curricular que se avecinaba, lo consideró un reto más que le hacía sentir preocupación:

Pues sí genera una preocupación... estamos con la expectativa de lo que va a suceder el siguiente ciclo escolar (Profa.4).

Dos maestras más también consideraron requerir de una capacitación al respecto del nuevo modelo educativo, se sentían preocupadas de cómo llevarlo a la práctica.

c.2.2) Afectividad docente al saber que abordará la educación socioemocional de forma curricular, con los alumnos de su grupo

Una de ellas dijo que era una parte importante, que era necesario estar preparados en lo emocional del niño. Sin embargo, cuando le comenté que con el alumno que presenta problemas de conducta ella tendría que contribuir a educar el área socioemocional opinó:

Sí hay niños que se cierran, pues se cierran y yo tampoco puedo venir a decirles hay ven y abrázame, hay niños que lloran, que de plano se mantiene fuertes, decisivos. Aquí posteriormente la invitación se les hace a todos, ¿no?... pero sí, es un compromiso (Profa.1).

Otra maestra dijo que consideraba difícil abordar curricularmente la educación emocional en su grupo, expresó la necesidad de recibir capacitación docente al respecto:

Yo creo que es difícil... es difícil... pues sí es difícil porque tengo 39 niños, 39 formas de pensar, 39 formas de sentir ante una situación... yo educar sus emociones pues como que es difícil. No sé si nos vayan a capacitar para este modelo. Considero que uno tiene las bases pedagógicas, pero sí es necesario, a veces, cuando sale algún modelo nuevo, una capacitación para que nuestro trabajo vaya más enfocado al propósito de ese modelo. Sí considero que, es importante, que nos den una capacitación o algo así ¿no? Pero, me siento pensativa cuando me dices eso, que tenemos nosotros que educar esas emociones, es difícil, para mí sí sería difícil la verdad (Profa.3).

Otra profesora consideró interesante abordar estos aprendizajes con sus alumnos; “aprender a que los chicos aprendan como discernir su comportamiento”. Dos maestras expresaron sentir preocupación, una dijo; “lo primero sería educar nuestras emociones, no podemos dar algo que no tenemos”. Desconocían del tema y requerían de capacitación:

Nuestro patrón, que es el gobierno del estado, también se debería de preocupar por darnos estas capacitaciones... no ha habido una

capacitación, así tal cual para nosotros como docentes. Solamente nos dejan que seamos autodidactas, y pues sí podemos hacerlo, pero no hay como que alguien te diga: -sabes que... vamos hacer esto y se va a dar un taller o diplomado o algo para que ustedes puedan entender esta parte- (Profa. 4)

Una profesora dijo que esto no era nada nuevo para ella, que ella sí estaba al tanto de los sentimientos de sus alumnos, que les notaba en su cara cuando tenían problemas familiares, sobre todo veía como bajaban el nivel de aprovechamiento:

Pues ese para mí no tiene nada nuevo... en lo personal yo siempre estoy al tanto con estos chicos, de hecho, ahorita lo estábamos hablando en la clase... estoy al tanto de los sentimientos de los niños. Porque... se les nota en su carita cuando hay problemas en la familia y sobre todo se ve como bajan el nivel de aprovechamiento... yo estoy ¿Qué pasó?, no tanto por enterarme de la situación de la familia sino ¿cómo le puedo ayudar? ¿Cómo me puedo acercar a él? de tal manera que por lo menos en el tiempo que está en la escuela se olvide de los problemas familiares y aproveche su estancia en la escuela académicamente hablando (Profa. 5).

SINTESIS DEL ASPECTO ACTUALIZACIÓN DOCENTE

La afectividad docente expresada en este aspecto de la formación docente permite comprender el sentir de las maestras al trabajar con esta población estudiantil incluida en sus aulas. Comenzaré por el significado que tienen ellas de la inclusión educativa; todas mencionaron entenderlo cómo: “incluir a todos los estudiantes”, independientemente de sus características personales, en el trabajo educativo que ofrecen dentro del contexto escolar y áulico, mencionaron que sin hacer exclusiones o distinciones de alumnos. Una de ellas puntualizó trabajar en conjunto para llegar a un objetivo, aunque entendía inclusión (participación con equidad) como integración (inserción parcial y condicionada), conceptos que no significan lo mismo.

Cuando les pregunté si en su práctica docente estaba presente la inclusión educativa y qué sentían ante esta acción, mencionaron que: una dijo ocuparse de que todos los alumnos estuvieran realizando sus actividades, sentía compromiso porque cada alumno estuviera mejor en la escuela. Consideraba que sus actividades estaban diseñadas para todos.

Otra maestra dijo fomentar la sana convivencia, el trabajo basado en valores, tolerancia a la diferencia. Ser empáticos con los otros. Trabajo en conjunto. Sentirse parte del grupo. Reconoció la importancia que tiene la educación que ofrece la escuela para mejorar la sociedad. Estas acciones docentes le hacían sentirse contenta, motivada, comprometida y agradecida porque sí veía avances en sus alumnos. Reconocía el esfuerzo de los alumnos con NEE y el compromiso que tenían para realizar sus trabajos en clase. Se sentía comprometida con ellos, se sentía bien por incluir a todos sus alumnos en sus actividades del día.

Una maestra expresó sentir enojo cuando su autoridad educativa le dijo que tenía que trabajar de forma inclusiva en sus clases. Externó que no le causaba malestar tener alumnos con NEE en su grupo, pero sí le enojaba que el gobierno federal y estatal les diera más carga de trabajo a ellas; maestras de primaria. Sentía que la autoridad educativa les dejaba la responsabilidad de atender a esta población

estudiantil, sin tener una capacitación acorde, cuando había profesores preparados profesionalmente para atender a estos alumnos, los maestros de la USAER. Pero desde la federación no otorgaban estos espacios laborales, solo les depositaban a las maestras más responsabilidad.

Otra maestra dijo sí trabajar la inclusión educativa según sus posibilidades, aunque nunca le han dicho qué tiene que trabajar. Lo anterior permitió conocer la afectividad docente ante la política educativa actual que exhorta a los docentes transformar sus prácticas educativas ofreciendo educación para todos los estudiantes. Sentir docente que emerge por una falta de orientación, información o preparación, respecto al tema de la inclusión educativa y cómo implementarla en la práctica docente.

También se preguntó a las profesoras sus saberes previos respecto al nuevo modelo educativo; todas dijeron que no habían leído aún respecto al tema. Una mencionó que en la escuela le habían entregado un programa y un folleto con información relacionada al cambio curricular, sin embargo, todavía no lo revisaba. Solo una maestra comentó que ya había comenzado a leer un poco. Otra dijo sentir estrés y preocupación por el cambio curricular. Tres expresaron la necesidad de recibir capacitación para conocer el nuevo modelo educativo.

Al preguntarles su sentir docente respecto a que en el nuevo modelo educativo estaba contemplada un área en el desarrollo personal y social del alumno, la educación socioemocional y que ellas lo tenían que abordar, todas expresaron la necesidad de requerir capacitación de las autoridades educativas, para aprender en relación a este aspecto. Una de ellas lo consideró una parte importante, estar preparadas en lo emocional del niño, sin embargo, al recordarle de su alumno con problemas en su conducta, su expresión cambió justificando que hay niños que se cierran, es decir, consideraba que hay niños que no permiten acercarse afectivamente. Otra maestra dijo que consideraba difícil abordar curricularmente la educación emocional de su grupo.

Dos maestras expresaron sentir preocupación porque lo primero que consideraba era educar sus emociones, ya que no podía dar algo que no tenía. Es decir, no pueden educar a los alumnos en las emociones cuando ella no tenía educadas las suyas. Esa situación de desconocimiento respecto al qué y cómo educar el área socioemocional de sus alumnos, provocó preocupación, las puso pensativas. Solo una expresó que no era nuevo para ella abordar los sentimientos de sus estudiantes, ya que atiende con empatía las diferentes situaciones familiares que enfrentan estos, tratando de que en la escuela se olviden de esas situaciones.

Dirección General de Bibliotecas UFG

SÍNTESIS FINAL DE LAS ENTREVISTAS

Con este apartado quiero hacer una síntesis de los datos obtenidos a través de la técnica: entrevista conversacional. Para ello recuperé la afectividad enunciada por las maestras ante las diversas circunstancias que no siempre son previstas por ellas, realidades que se manifestaron en los tres aspectos señalados en la presente investigación:

Contexto escolar: en este aspecto, la afectividad docente expresada por las maestras al mostrar su experiencia vivida con su directora institucional fue valorada como agradable, porque se sentían bien, algunas felices, otras contentas o tranquilas, unas más comprometidas con ella. La relación afectiva docente y autoridad escolar fue favorecida por la actitud respetuosa y agradable que recibían por parte de la directora.

La relación afectiva entre profesoras era valorada con una implicación positiva porque se sentían bien, tranquilas, contentas o satisfechas. Afectividad docente que permitió realizar un trabajo en equipo o resolver problemas entre ellas, expresaron que se relacionaban con respeto, de forma cordial, con una comunicación directa y sincera.

En la mayoría de los casos las maestras expresaron una relación afectiva positiva con los padres de familia de los alumnos de su grupo, se sentían tranquilas, en un ambiente de respeto, en comunicación directa y clara, afectividad docente que emanaba de una favorable participación e involucramiento de los padres de familia en la educación escolar de sus hijos. Esta afectividad docente no siempre fue positiva, hubo casos en los que la frustración, la molestia, el enojo, la insatisfacción, la impotencia se hacían presentes cuando los padres de familia no cumplían con los acuerdos establecidos; cuando había poca participación y poco involucramiento en la educación escolar de su hijo(a); inasistencias constantes; incumplimiento de material, tareas o trabajos escolares. La relación afectiva docente con padres de familia era valorada positiva o negativa en respuesta a las anteriores realidades.

La modalidad de tiempo completo en la escuela fue una situación que perturbó la afectividad docente, debido a los eventuales atrasos de su pago de las horas extras correspondientes al tiempo completo, situación que les provocó malestar, enojo, inconformidad o infelicidad, realidad que derivó una implicación negativa docente con el contexto escolar.

En el aspecto correspondiente al contexto del aula; la mayoría de las profesoras mencionaron sentirse: contentas, felices, emocionadas, agradecidas, pensativas, comprometidas, con afinidad o tranquilas con su grupo. Afectividad docente expresada de forma positiva que posibilitó generar ambientes agradables en la educación, permitió a las maestras observar y obtener avances o progresos educativos, así como, lograr los objetivos curriculares. Solo dos expresaron sentir frustración, impotencia, enojo, tristeza o preocupación ante algunas características de comportamiento o por la actitud estudiantil de algunos alumnos de su grupo, quienes se mostraban desinteresados en su proceso educativo.

Todas las maestras tenían por lo menos un estudiante en situación de necesidad educativa especial. La afectividad docente expresada cuando en su grupo se había incluido a alumnos con necesidades educativas especiales, más las acciones docentes que acompañaron la presencia de esta población estudiantil, se vivió con diferente tipo de implicación afectiva por parte de las maestras, debido a que esta población estudiantil requería de un apoyo específico por parte de ellas. Realidad que les representaba un “extra o carga de trabajo educativo” expresado de la siguiente forma:

El sentir docente ante la presencia de alumnos con NEE en su grupo se expresó en desánimo, desesperación o frustración por el incumplimiento de estos estudiantes en sus actividades educativas: asistencia, tareas, trabajos o materiales escolares. Tres maestras expresaron sentir frustración ante la presencia de estos alumnos justificaron este sentir por no haber recibido capacitación para intervenir pedagógicamente con esta población estudiantil. Sin embargo, dos maestras

expresaron sentirse motivadas por tener estudiantes con esta situación educativa, reconocían que estos alumnos necesitaban más apoyo docente. Realidad que enfrentaban como un reto, para mejorar su práctica docente o como una oportunidad para sacarlos adelante, educativamente hablando.

Sin embargo, otras profesoras expresaron vivir una relación afectiva en la que: felicidad, agradecimiento, sentirse comprometidas, estar a gusto, emocionadas o contentas con sus alumnos con NEE como resultado de obtener avances en el aprendizaje escolar de esta población estudiantil o por la implicación de los alumnos en su propio proceso educativo. En uno de los casos, el alumno con NEE era considerado por ella, como su apoyo para algunos compañeros de clase.

La implicación de los padres de familia de alumnos con NEE en la educación escolar de su hijo(a), fue otro factor que influyó en la afectividad docente con esta población estudiantil; dos maestras se sintieron satisfechas con la participación y compromiso paterno, ya que posibilitó obtener resultados favorables en el proceso educativo de estos alumnos. Realidad que conllevó a una implicación docente positiva con sus estudiantes que tenían alguna NEE.

Las otras cuatro maestras expresaron sentir coraje, desmotivación, molestia, desanimo, decepción, desesperación, impotencia, preocupación y frustración ante la falta de compromiso, falta de apoyo o poca participación paterna en el proceso educativo de estos alumnos. Consideraron que estos padres dejaban toda la responsabilidad de educar a la maestra. Esta realidad educativa generó una implicación docente negativa con algunos estudiantes que presentaron NEE.

La presencia de alumnos con NEE en los grupos implicó para algunas maestras “un trabajo extra”, ya sea por ajustar o modificar su planeación e intervención docente en atención a las características educativas de esta población estudiantil. Acción educativa que implicó invertir más de su tiempo en pensar actividades que atendieran estas necesidades educativas. Algunas maestras se sintieron pensativas, motivadas o comprometidas ante esta acción docente, mostraron una

implicación docente positiva. Otras sentían más carga de trabajo o que era difícil al principio por la cantidad de estudiantes con esta situación educativa. Dos reconocieron que era parte de su trabajo docente.

Planear o adecuar la intervención docente, -en respuesta a las características de la población estudiantil con NEE, más las circunstancias no previstas por las profesoras como: las inasistencias constantes de algunos alumnos en esta situación educativa, como la poca participación y el poco involucramiento de los padres de familia de estos educandos en las actividades propuestas por la maestra de grupo o la poca participación y desinterés de los escolares en las actividades educativas- provocó que la afectividad docente expresada a estos alumnos a veces se viviera con frustración, preocupación, impotencia, enojo, coraje, tristeza o desesperación. Sentir docente que provocó una implicación negativa.

La mayoría de las maestras reconoció parte del trabajo interdisciplinario que realizó la USAER con estos alumnos; comunicación, orientación y apoyo específico fueron acciones docentes reconocidas, las cuales contribuyeron a los avances educativos de esta población estudiantil.

En el aspecto de la actualización docente, las maestras mostraron carecer de argumentos teóricos para hablar de inclusión educativa y ponerla en práctica con los alumnos, sin distinción ni exclusión de las características estudiantiles diversas. Aunque todas externaron considerar que sus actividades educativas permitieron la inclusión educativa de todos sus estudiantes, agregaron que asumían ese compromiso docente. Una de ellas preciso fomentar la sana convivencia, basada en valores, con empatía por sus alumnos, hacerlos sentirse parte del grupo. Acciones docentes que permitieron entender su implicación positiva con su grupo, al expresar sentirse motivada, contenta, comprometida y agradecida.

Otra maestra expresó enojo con el gobierno federal y estatal por sentir que le delegaban una responsabilidad más al tener que atender ella esta población estudiantil, sin recibir una capacitación. Ella consideraba que había otros agentes

educativos capacitados para dar una atención específica a esta población estudiantil. Sin embargo, las maestras a pesar de tener una falta de preparación profesional para atender pedagógicamente a la población estudiantil con NEE, consideraron que sus prácticas docentes incluían a todos los alumnos en las actividades educativas escolares y áulicas. Entonces, la relación afectiva docente con los alumnos que tenían NEE se vivía, en ocasiones, con una implicación negativa ante la falta de capacitación docente por no comprender la situación educativa de estos alumnos.

Los saberes previos de las maestras respecto al nuevo modelo educativo que implementaría el gobierno federal para el ciclo 2018-2019, en materia educativa, daban cuenta de que aún no estaban informadas, a pesar de que algunas ya tenían material físico respecto al tema. Algunas expresaron estrés y preocupación por el cambio educativo. Otras externaron su necesidad de recibir capacitación acerca del nuevo modelo educativo y al área de educación socioemocional, aspecto curricular contemplado en este nuevo programa educativo, el cual ellas tenían que trabajar curricularmente con su grupo. Expresaron sentirse preocupadas o pensativas al no saber qué comprendía la educación socioemocional. Desconocían qué implicaba esta educación, cómo la abordarían en clase. Algunas externaron que ellas requerían primero educarse o reconocerse en esta área.

La anterior síntesis permitió conocer la afectividad docente expresada por las profesoras de la primaria, al relacionarse afectivamente con los alumnos que presentaron necesidad educativa especial. También permitió conocer qué circunstancias impactaron en esta relación afectiva, ya sea de forma positiva o negativa, sin embargo, fueron realidades educativas que traían consigo una implicación afectiva positiva o negativa por parte de la maestra.

IV.1.2 Resultados de los cuestionarios

Los datos procedentes del cuestionario, permitieron comparar y complementar la información que, hasta esta fase de la metodología de investigación, había recuperado a través de las entrevistas conversacionales con las seis profesoras de la primaria. La información que a continuación expongo, fue expresada por las maestras de la primaria al elegir alguna(s) de las opciones que en cada pregunta del cuestionario se les ofreció, la afectividad docente referida fue la siguiente:

1. ¿Cómo te sientes respecto a la disposición oficial de que en las escuelas primarias acepten niños con discapacidad y/o NEE?
3 maestras se sintieron preocupadas porque en su escuela recibían niños con NEE, 2 motivadas y 1 enojada.
2. ¿Cómo se siente usted cuando en su grupo tiene alumnos con NEE?
5 expresaron sentirse preocupadas por tener en su grupo algún alumno con NEE y 1 de ellas también se sintió motivada y optimista, otra más se sintió comprometida.
3. ¿Cómo se siente cuando tiene que realizar ajustes a su planeación para incluir a los alumnos con NEE en el trabajo de su clase?
4 señalaron sentir preocupación por realizar ajustes a su planeación para incluir a estos alumnos en el trabajo académico, una de ellas también expresó sentir enojo por esta acción. 1 profesora se sentía comprometida. Otra sentía agrado por esta acción educativa.
4. ¿Cómo se siente con los resultados académicos de los alumnos con NEE hasta este momento del ciclo escolar?
4 se sintieron satisfechas por los resultados educativos obtenidos hasta ese momento de su intervención docente con estos alumnos, una agregó sentirse preocupada y con admiración. 1 preocupada y otra motivada.
5. ¿Cómo se siente cuando no asisten a clase sus alumnos con NEE?

4 expresaron sentirse preocupadas cuando no asisten los alumnos con NEE a clases, una de ellas a su vez siente enfado. 1 se siente tranquila y otra feliz y enojada cuando esto sucede.

6. ¿Qué siente al saber que uno de los cinco ejes que rigen el nuevo modelo educativo establece la inclusión y la equidad educativa, es decir, los maestros tienen que crear las condiciones necesarias para garantizar la participación de todos sus alumnos en las actividades diarias?

4 señalaron sentirse preocupadas, una de ellas también sentía enojo, otra agregó sentir miedo y una más motivación. Otra maestra aceptación. Una motivación.

7. ¿Qué tanto experimenta esta afectividad al educar a un alumno con NEE: preocupación, miedo, indiferencia, enojo, dolor?

3 maestras expresaron que pocas veces. 1 que casi siempre y 2 expresaron que nunca.

8. ¿Qué tanto experimenta esta afectividad al educar a un alumno con NEE: motivación, felicidad, satisfacción, orgullo, gozo?

2 maestras dijeron que muy frecuente. 2 expresaron que casi siempre y, dos que pocas veces.

SINTESIS DE LOS DATOS OBTENDIDOS CON LOS CUESTIONARIOS

Con la información que obtuve de los cuestionarios, observé que la afectividad docente expresada por las maestras de la primaria con este instrumento fue mayormente la preocupación, seguida del enojo o enfado. Estuvieron presentes de forma constante, permanente en la relación afectiva entre maestra y estudiante con necesidad educativa especial. Preocupación o enojo por tener alumnos con esta característica, al realizar ajustes a su planeación, ante los resultados académicos, porque no asisten a clases, por tener que trabajar la inclusión educativa y por tener que educar a esta población estudiantil. Considerando estos elementos de la afectividad docente conducentes a una implicación afectiva negativa en el acto educativo.

Sin embargo, algunas maestras también expresaron sentirse motivadas cuando en su grupo tenían alumnos con NEE, ante los resultados académicos, por trabajar la inclusión educativa o por educar a esta población estudiantil. Otras maestras expresaron sentirse optimista, comprometida, con agrado, satisfecha y admirada. Afectividad docente expresada en menor incidencia, por trabajar con los alumnos que tenían una NEE, al realizar ajustes a su planeación o ante los resultados académicos de estos alumnos. Reconocer esta afectividad docente propicia una implicación afectiva positiva en el proceso educativo de los alumnos con NEE.

Una más expresó sentirse feliz, tranquila, con aceptación, porque no asistió su alumno con NEE o como resignación por la disposición oficial de trabajar la inclusión educativa, expresiones afectivas que aludían a una implicación afectiva negativa al relacionarse con esta población estudiantil.

En las últimas dos preguntas del cuestionario que permitían ratificar la afectividad docente vivida con los alumnos que presentaban NEE, algunas maestras se contrariaron con lo expuesto en las seis interrogantes anteriores. Mencionando que motivación, felicidad, satisfacción, orgullo y gozo es lo que más presente está en su sentir docente al educar a un alumno con NEE.

IV.1.3 Resultados de las observaciones

En este apartado expongo la información obtenida, a través de la técnica de observación, aplicada a dos profesoras dentro del contexto áulico, mientras realizaron prácticas educativas con alumnos que tenían NEE:

Observación 1

Hora de inicio: 11: 45 am Hora de termino: 12:20 pm Fecha: 21-11-2017

Los alumnos regresan de la clase de educación física, entran comiendo, hablan fuerte, algunos se tiran al piso mientras algunos más pasan a tomar su lugar. El alumno José entra tranquilo al salón, observa y se acerca a su compañero quien viene adolorido de su frente por haberse lastimado en educación física. La maestra se acerca al alumno lastimado y le pregunta: ¿Qué pasó? El alumno lesionado le dice que se cayó y la maestra le dice que vaya con ella, mientras le ofrece unguento para la raspada en la mano y en la frente.

La profesora da la indicación al grupo de sacar el libro de formación conforme entran al salón los niños y niñas van ocupando sus lugares, hacen ruidos con la mesa o sillas, su tono de voz es alto. Sin embargo, la maestra sigue dando la indicación de sacar el libro: abran el libro de formación en la página 46. El alumno José, quien está sentado en la cuarta fila primera mesa y frente al pintarrón, contando filas a partir de la puerta de entrada hacia el escritorio de la maestra son 6 filas, saca su libro, busca la página mientras bosteza, abriendo muy grande su boca, mientras la maestra muestra el libro en la página indicada a todos los alumnos, el alumno José está con su mirada hacia el techo, reclinado en su mano izquierda ajeno a lo que la maestra va comunicando al resto del grupo.

El alumno José se quita las lagañas. La profesora explica a los alumnos mientras señala el libro: la mamá está limpiando la mesa y el papá ¿Qué hace? Todos responden: - mirando la Televisión- la maestra pregunta ¿eso es justo? Nooooo a coro, responden los alumnos. – ¡a ver, me voy a detener porque hay mucho ruido!,

- ¡Me espero a que se acabe el chisme de la abeja!... ¡la abejita está trabajando, tú a lo tuyo! - dice esto mientras refiere a una abeja que está dentro del salón y llama la atención de los alumnos.

Algunos alumnos salen del salón sin solicitar permiso a la maestra, ella sigue trabajando con el resto el grupo, no prestó atención a esta acción. Se dirige a la alumna Luz: tú me vas a responder qué... a ver Toño y Pedro, refiriéndose a dos alumnos que platicaban de otras cosas diferentes a lo que se trabaja en clase.

El alumno José no ha participado, se movió de su silla y se voltea hacia su lado derecho, no presta atención al análisis de la imagen que la profesora realiza con su grupo. Mira a algunos de sus compañeros o cosas de su alrededor. El alumno José da vuelta a la hoja el libro y se recarga sobre ella, se observa dormir, al sentir cerca a la maestra se endereza y simula observar la hoja, se aleja la maestra y el alumno se muestra adormecido, se está quedando dormido. Su cabeza se va para atrás. Se acomoda sobre su mano izquierda y vuelve a dormir, la profesora parece no percatarse de esto.

De repente la maestra grita; ¡alumno Paco, otra vez! Baja la voz y prosigue con el análisis de la imagen: ¿es injusto o justo que, todos hagan su trabajo y él vea su videojuego? La maestra se encuentra frente al alumno José ella sigue leyendo partes del texto y desplazándose, mientras José se acomoda sobre sus dos manos y se queda dormido. Está visible a la maestra, sin embargo, parece que ella aún no se percató de esto.

La profesora grita de repente a dos alumnas: ¡alumna Estrella y Sol... ¿otra vez?! Nacho ¿Cómo vamos? Tratando de llamar la atención de otro alumno. La alumna Estrella sigue platicando con otras compañeras y no sigue la indicación, está ajena al trabajo. Han transcurrido más de 5 minutos de que José se quedó dormido y la profesora no ha intervenido en esta acción. La maestra se quita el suéter frente al alumno, se va a su escritorio, se rodea de alumnos y José sigue dormido. Me acerco a él, me coloco de frente a él, me inclino, le toco suavemente el hombro izquierdo

para despertarlo y lo miro a los ojos mientras le pregunto: ¿Por qué te has quedado dormido? ¿No has descansado en casa? Responde que “No”, le pregunto ¿Qué te quitó el sueño en casa? No hay respuesta de José. ¿Qué vas a trabajar ahorita? No hay respuesta, no sabe qué va a trabajar.

Me dirijo a la profesora y le pregunto ¿te percataste que el alumno José se quedó dormido? Me responde: - ¡Sí, es la segunda vez que se queda dormido! - me responde esto mientras ella se lleva sus manos a la cabeza y se queda con la mirada hacia el techo. Pregunto ¿Qué has hecho cuando pasa esto? Responde la maestra que no hay contacto con la mamá, porque el alumno se va en el transporte. Pregunto ¿Pero aquí en el salón que has hecho cuando se queda dormido y no hace el trabajo? Responde: le pongo sellito y se lo lleva a casa para que allá lo realice. Me dice eso mientras estoy con el alumno José preguntándole ¿Qué crees que pasa en la imagen? El alumno responde: están haciendo cosas en casa. ¿Tú en que ayudas en tu casa? Él responde: a recoger mis juguetes

Me acerco a la maestra y le comento que si ya leyó las propuestas curriculares adaptadas que le entregué, hace un par de días, de los alumnos que son atendidos en su grupo, y me dice que no ha podido, que procurará leerlas lo más pronto posible. Le comento que ahí vienen algunas sugerencias para trabajar con el alumno José y mantenerlo involucrado en las actividades de su clase.

Observación 2

Hora de inicio: 9: 05 am Hora de termino: 9:50 pm Fecha: 04-12-2017

Son las 9:05 am, el alumno Jacinto está sentado con su equipo de trabajo, dentro del salón se ubica en la segunda fila de equipos hasta atrás, muy alejado del pintarrón y del escritorio de la maestra. El alumno come un polvo agridulce, dos compañeros de su equipo juegan con unas monedas, otro compañero de equipo está leyendo unas palabras con las que inventará una historia (cuento). Jacinto sigue comiendo su dulce. Su cuaderno que tiene en la superficie de la mesa de trabajo, solo tiene dos oraciones escritas, el resto de la hoja está con “X”.

La maestra se desplaza entre los lugares de los alumnos, revisa los trabajos escritos de sus alumnos, mientras le dice a un alumno: “esta palabra está mal Juanito” a la vez que señala en el cuaderno del alumno la palabra que leyó “ponle el acento”. Camina hasta las mesas del equipo de Jacinto y les pregunta - ¿cómo van? - Un alumno de inmediato le dice –“maestra Jacinto no ha hecho nada”- la maestra le solicita el cuaderno a Jacinto y lo revisa - ¿Por qué no tienes escrito nada Jacinto? - él sonríe, ella le dice- haber te voy a dictar: ¡escribe: ¡navidad, nacimiento... reyes magos! - un compañero de equipo dice: - ¡está mal! - señalando que Jacinto escribió mal una palabra, ella responde: - ¡déjalo! - Prosigue la maestra: ...regalos, Jesús, abrazos...

- ¡Isaac también voy a traer a tu hermano! - dijo la maestra a otro alumno que estaba inquieto. - ¡Ya, ahora revísenle a Jacinto, a ver cuáles tiene mal! - dos compañeros de equipo le revisan la escritura a Jacinto, quien los observa mientras sigue disfrutando de su dulce. Los dos compañeros leen sus palabras escritas, mientras se ríen, pronuncian: Santa Claus...jejeje... está bien; re-yes magos... jajaja... está mal; árbol de navidad, está mal; ¡se sacó cinco buenas! ríen mientras terminan de contar.

La maestra se desplaza entre los equipos, regresa a su escritorio, se sienta y observa la pantalla de su laptop. Se levanta de su silla y dice David, ¿ya le revisaron a Jacinto, ¿cuántas saco mal? Un alumno de otro grupo le habla a la maestra y se salió del salón. El grupo permanece trabajando en los equipos, sin que hubiera indicaciones previas a que la maestra saliera del salón.

- ¡Jacinto pásate al lado de Montse, frente al pizarrón para que puedas escribir las palabras correctamente! - Dice esto la maestra, mientras se incorpora nuevamente a su grupo, se dirige a su silla en el escritorio, al frente de todo el grupo, sigue observando la pantalla de su laptop. Jacinto se pone en cuclillas para apoyarse en su rodilla, mientras copia las palabras del pizarrón.

- ¡A ver tu cuento, debe tener un inicio, desarrollo y final! - le dice esto a una alumna que se acercó a preguntarle qué tenía que escribir. El alumno Andrés, está escribiendo varias veces las palabras que tenía mal escritas, le pregunté ¿Por qué escribía tantas veces la misma palabra? Me responde que: “la maestra les indicó que tenían que repetir 5 veces las palabras que tuvieran mal escritas”.

- ¡Recuerden que el cuento debe tener un inicio, un desarrollo y un final! - repite esta frase en tono alto a todo el grupo. - ¿Listo? - pregunta a un alumno quien se acercó a su escritorio para que le revisara, - ¡Muy bien! - expresa aprobación al término de su revisión y le pone su firma. Otro alumno se acercó a preguntarle algo, sin despegar su vista de la laptop, ella afirma con un movimiento de su cabeza. Dos alumnas se acercan a que les revise y esperan a ser atendidas por la maestra, quien menciona en voz alta - ¡Antonio ve a tu lugar por favor! - le dice esto a un alumno que se levantó de su lugar. Otras dos niñas más se acercan y esperan las cuatro a ser atendidas por la maestra.

“¿Listos? Voy a pasar”, dice a todo el grupo en voz alta. Comienza a revisar a las niñas que están en su escritorio, lee rápido, palomea y coloca su firma. “Ahora saquen su libro y libreta de español, ¡ya no reviso trabajos!” – Jacinto, ¿terminaste de copiar las palabras? -, a ver tráemelas para que no te las lleves de tarea. El alumno le lleva su cuaderno, ella lo revisa, le corrige las faltas de ortografía y le escribe una nota: “Tarea hacer el cuento utilizando las palabras”.

- ¿Listo? - elijan un refrán por equipo y me lo van a decir -, - ¿Ya tiene cada equipo su refrán? - pregunta esto mientras se desplaza frente al grupo y al pizarrón. A ver equipo 1 ¿cuál eligieron? ¡Con dinero baila el perro! Dicen a coro los alumnos del equipo 1. La maestra dice: “equipo 2”, el grupo comienza a hacer ruido, algunos alumnos se acercan a la maestra para decirle cuál eligieron. La maestra le pide a una alumna su cuaderno porque no la escuchó y escribe en el pizarrón el refrán que ese equipo eligió.

La maestra de espalda al grupo, por escribir en el pizarrón, algunos estudiantes comienzan a inquietarse, sigue escribiendo en el pizarrón los refranes de los equipos, los alumnos hacen más ruido - ¡equipo 9!, ¡equipo 9! - un alumno le apoya gritando ¡equipo 9! Va... actividad a realizar en equipo: - “de acuerdo con el refrán que eligieron por equipo, van a inventar una oración donde expliquen qué significa el refrán, por ejemplo; con dinero baila el perro, ¿qué significa? Responde una alumna: - que la gente es feliz con el dinero- la maestra aprueba y agrega por favor trabajen en equipo...

Dirección General de Bibliotecas UCA

SINTESIS DE LA OBSERVACIÓN

Fue de gran aportación para mi investigación realizar observaciones dentro del aula, porque me permitieron recuperar la afectividad docente cuando realizó su intervención educativa con todos los estudiantes que conformaban su grupo, así como observar y describir la relación afectiva que expresaban las maestras con los alumnos que presentaban NEE.

En el *primer grupo observado* (observación 1) la maestra se preocupa, pregunta y atiende la lesión de un alumno que regresó de educación física lastimado. Sin embargo, el grupo se muestra ruidoso mientras la maestra da las indicaciones, ella ignora esta situación. Alumno José con NEE, sentado cerca del pintarrón y del escritorio de la maestra, bosteza, se reclina en su mano y mantiene su mirada al techo frente a la maestra, aun no se percata la maestra.

La maestra guía la actividad con apoyo del libro, algunos alumnos siguen haciendo ruido, la maestra eleva su tono de voz, considera detenerse para atender la situación grupal. Algunos alumnos salen del salón sin avisar a la maestra, ella no se percató, sigue abordando la actividad del libro. El alumno José continúa sin involucrarse en la actividad académica, su forma de estar en el grupo es pasiva y ajena a la actividad, la maestra a pesar de estar frente a él y muy cerca, ignora la situación. El alumno expresa corporalmente señales de estar adormecido, la maestra continúa sin percatarse de esto.

Algunos alumnos están ajenos a la actividad, la maestra alza la voz para tener control de grupo. José es visible a la maestra, literalmente dormido, la maestra a pesar de desplazarse frente a él no se percata de ello, ignora la situación, sigue leyendo al grupo la actividad del libro. Los minutos pasan José sigue dormido, la maestra continúa sin atender la situación. Ella se quita su suéter frente al alumno, se desplaza a su escritorio, algunos alumnos rodean su escritorio, José continúa dormido, pasivo, sin realizar la actividad.

Abordo al alumno José, me pongo frente a él, lo despierto y le pregunto mirándolo a los ojos si no ha dormido bien en casa, responde que no, no sabe qué va a trabajar. Me desplazo hacia la maestra e indago si se percató de la situación, responde que no es la primera vez que se queda dormido, menciona otra ocasión mientras se coloca sus manos en la cabeza y mira al techo. Pregunto haciendo énfasis en qué ha hecho para atender la situación desde el aula, responde que le pone un sello para que lo realice en casa.

Otorgo apoyo personalizado al alumno para que realice la actividad dentro del grupo. Me acerco a la maestra para conocer si ya revisó los documentos, ajustes curriculares, que le entregué hace un par de días para orientarle en los apoyos específicos que puede darle al alumno en el aula, responde que no.

En el *segundo grupo observado* (observación 2) el alumno Jacinto con NEE, está sentado lejos del pintarrón y del escritorio de la maestra, se encuentra comiendo un dulce dentro del aula escolar. La mayoría del grupo trabaja la actividad propuesta por la maestra, otros alumnos no están involucrados en la actividad. Jacinto tiene su cuaderno abierto en la actividad grupal, con varias "X" señal que está mal lo que escribió. La maestra se empieza a desplazar por las mesas de los equipos, revisa de forma visual el trabajo de los alumnos, señala a un alumno su error en la escritura de una palabra, le indica que corrija.

Se acerca a la mesa de Jacinto, sus compañeros lo evidencian que no ha trabajado, él sonríe, la maestra le solicita el cuaderno y lo revisa, pregunta por qué no ha trabajado y le dicta las palabras escritas en el pizarrón. Un alumno señala que Jacinto se equivocó y la maestra de inmediato responde: - ¡Déjalo! -. Al término del dictado la maestra pide que los compañeros le revisen y señalen los errores, los compañeros revisan y se ríen de su escritura, la maestra ignora la situación. Jacinto retoma su dulce. La maestra regresa a su escritorio y observa por un tiempo la pantalla de su computadora.

Recuerda la revisión del trabajo de Jacinto y pregunta a un alumno con énfasis en cuantas obtuvo mal Jacinto, él le responde, sin embargo, no lo escucha ya que salió del salón para atender a un alumno de otro grado. Después de unos minutos regresó e indicó a Jacinto cambiarse de lugar, cercano al pintarrón, para copiar correctamente las palabras. Ella nuevamente sentada en su silla del escritorio observa la pantalla de su computadora, el alumno Jacinto en cuclillas, apoyado en su rodilla, realiza la copia del pizarrón. La maestra observó la postura del alumno.

El alumno Andrés con NEE escribe varias veces la misma palabra como consecuencia por haberla escrito mal, sigue la indicación que la maestra le dio. Algunos alumnos ya están en otra actividad, la maestra grita al grupo recordar la estructura del cuento. Sigue sentada en su silla, revisa el trabajo de un alumno y ofrece aprobación. Regresa su vista a la pantalla de la computadora. Un alumno se acerca a preguntarle algo y ella afirma con un movimiento de cabeza sin despegar su mirada de la computadora. Algunas alumnas esperan a ser atendidas por la maestra para revisión de su actividad.

De inmediato dice en voz alta al grupo que va a revisar la actividad, rápidamente lee, revisa y pone su firma a quienes se acercaron. Acto seguido da indicaciones para pasar a otra actividad. Recuerda la actividad de Jacinto y le pide que le lleve su cuaderno para revisarlo, para evitar que se lo lleve de tarea. Lo revisa y corrige los errores. Le escribe una nota para que en casa haga el cuento con las palabras.

Nuevamente da indicaciones generales al grupo, ella está frente al grupo y al lado del pizarrón, Jacinto ya regreso a su lugar. El grupo se inquieta, hace ruido, ella atiende a algunos alumnos que se acercaron a decirle su refrán que eligieron, escribe en el pizarrón los refranes, mientras esta de espaldas al grupo, los alumnos hacen más ruido.

RESULTADO FINAL DE LA OBSERVACIÓN

Para comprender los datos expuestos en los registros de las observaciones participantes, elaboré una tabla de indicadores que permitieron guiar la observación realizada en los dos grupos descritos en líneas arriba:

Tabla 1.

Indicadores a observar en la relación afectiva maestra con estudiante que presenta Necesidad Educativa Especial

N°	INDICADOR
1	Lugar físico que ocupa el alumno con NEE
2	Comunicación verbal de la maestra con el alumno con NEE
3	Expresión corporal y gestual de la profesora al dirigirse al alumno con NEE
4	La maestra se muestra cercana o distante del alumno cuando le habla
5	Ajusta la actividad grupal a las NEE del alumno
6	La maestra guía o monitorea el desarrollo de la actividad del alumno
7	Reconocimiento docente del desempeño del alumno

1.- El lugar físico que ocupaban los alumnos con NEE, en los tiempos de la observación, en dos casos con diferente maestra, los tenían ubicados cerca del pintarrón y del escritorio de la maestra. En uno de los casos el alumno se encontraba en la parte de atrás, cercano a la puerta del salón y lejos del escritorio de la maestra y del pintarrón.

2.- Comunicación verbal la maestra de la primera observación no tuvo comunicación verbal con el alumno durante 35 minutos, a pesar de estar sentado cerca del espacio donde ella se desplazaba y de haber asignado actividad al grupo. La segunda maestra tuvo comunicación verbal directa con uno de los alumnos que presentaba NEE, en tono de voz medio, con claridad en el mensaje que le ofrecía. En otro

momento alza su tono de voz para llamar al alumno y darle una indicación desde su escritorio.

3.- Expresión corporal y gestual docente, la primera maestra no muestra expresión corporal alguna, solo observa fugazmente al alumno por encima de sus lentes y sigue en su actividad. La segunda maestra emplea su expresión corporal de forma controlada, hace algunas expresiones gestuales de descontento porque el alumno no ha terminado la actividad asignada por ella.

4.- Cercana o distante del alumno, la primera maestra se encuentra todo el tiempo en cercanía física al alumno, sin embargo, lo ignoró en el tiempo de la observación. La segunda maestra en algunos momentos está a distancia del alumno, en otros momentos se acerca a observar el desempeño académico de los dos alumnos con NEE, les solicita a ellos que se acerquen hasta donde está ella.

5.- Ajuste a la actividad grupal, ninguna de las dos consideró las características de las NEE de los alumnos, fue la misma actividad grupal para ellos, a pesar que el alumno de la primera maestra requiere acompañamiento directo en las actividades de escritura. La segunda maestra, procuró ofrecer apoyos verbales durante una de las actividades, a uno de los alumnos con NEE.

6.- Monitoreó o guió el desempeño del alumno, la primera maestra observada no realizó ninguna de las dos acciones educativas, la segunda maestra sí realizó ambas acciones durante el tiempo de la observación.

7.- Reconocimiento docente al desempeño del alumno, la primera maestra al ser interrogada por mí ante el estado somnoliento del alumno con NEE y la no participación de éste en las actividades grupales, se llevó sus manos a la cabeza en señal de desesperación, observó el techo mientras decía que era la segunda vez que el alumno se mostraba adormecido en clase, expresión mostrada frente al alumno. La segunda maestra, aunque revisó la actividad del alumno, no ofreció reconocimiento alguno ante su desempeño.

IV.2 Análisis de los resultados

El siguiente análisis lo realicé considerando las nuevas categorías emergidas de los resultados obtenidos en las técnicas e instrumentos utilizados: entrevista conversacional, cuestionario y observación participante. Para llevar a cabo el criterio de la interpretación, y así comprender el sentido y significado de la experiencia vivida por las maestras de la primaria ante su forma de ser y de valorar la afectividad, cuando se relacionaban con los alumnos que tenían alguna necesidad educativa especial, elaboré un esquema con las categorías que sustentan los resultados a los que llegué con esta investigación:



Figura1. Esquema de elaboración propia

Con las categorías del anterior esquema, me dispuse a realizar un análisis de contenido, para obtener el significado implícito proveniente de la relación afectiva docente y estudiantil, por medio de relaciones teóricas entre las categorías mostradas en el esquema y las palabras clave de esta investigación: maestra,

alumno con NEE, relación afectiva e inclusión educativa. Análisis que expongo a continuación:

Las ideas, las prácticas y los sentimientos directivos que reconocieron las maestras de la primaria en su autoridad institucional, como: la disposición al diálogo para enfrentar los problemas educativos, la buena comunicación, entendida esta por sentirse escuchadas y haber recibido una respuesta asertiva en el mensaje que habían comunicado, así como, ofrecerles apoyo educativo cuando lo requirieron. Fueron actitudes directivas valoradas positivamente y permitieron una relación afectiva positiva entre directora y maestras.

Los sentimientos y las prácticas docentes al relacionarse afectivamente entre ellas permitieron comprender que las emociones emergidas como satisfacción, armonía, alegría, camaradería o solidaridad eran el aliciente para establecer una implicación positiva y resolver los problemas entre ellas. La presencia del respeto, la cordialidad, la buena comunicación entre ellas o con los padres de familia, contribuía a realizar un adecuado trabajo en equipo ante las actividades escolares. La implicación positiva docente y padres de familia beneficiaron el proceso educativo de algunos estudiantes.

Las prácticas educativas que mostraron los padres -al implicarse positivamente en la educación escolar de sus hijos, al apoyar en el cumplimiento de tareas, materiales escolares, asistencia y participación en las actividades escolares que convocó la escuela- contribuyó a la afectividad docente plausible al relacionarse con estos actores educativos, mostrando reconocimiento a esas buenas prácticas de los padres, provocando emociones de alegría, simpatía y amabilidad en las maestras.

Por el contrario, cuando los padres no se implicaban positivamente en la educación escolar de su hijo, perturbó la afectividad docente, cayendo en una implicación negativa con emociones de resentimiento, desánimo, enojo o molestia por no recibir el mismo compromiso y participación en la educación de estos alumnos. Factores que alteraron el progreso educativo de algunos estudiantes, muestra de ello se vivió

en la observación participante cuando un alumno dormitó en clase aún en presencia y observación directa por la maestra de grupo.

Las emociones docentes de enojo, molestia, inconformidad fueron provocadas por no recibir un aliciente económico esperado por ellas, horas extras de la modalidad tiempo completo, situación que enfrentaban en los días de quincena, alterándose en esos días de forma temporal el sentir docente.

Los afectos docentes de frustración y coraje influyeron en la educación que ofrecieron a los alumnos con NEE, provocando preocupación en las maestras por no haber recibido una formación o preparación profesional para educar a los alumnos con esta condición educativa. A su vez, porque les implicó “trabajo extra”, es decir, realizar ajustes o adecuar actividades educativas específicas para estos alumnos. Así como, realizar documentación específica para ellos, como era, la propuesta curricular adaptada, la evaluación psicopedagógica, la evaluación formativa considerando las adecuaciones curriculares y atender a personal docente que trabajó con estos alumnos en la misma escuela. Afectividad docente que provocó, en algunas maestras, una implicación negativa al intervenir educativamente con estos alumnos, en otras fue lo contrario.

Se reconocen ocasiones en que la afectividad docente se vio iluminada por la emoción de la satisfacción al haber impulsado el proceso educativo de estos alumnos, por medio de acciones docentes que consideraron las características educativas de esta población, a pesar de no haber recibido una capacitación profesional que les permitiera entender el: qué, para qué o cómo educar a estos alumnos, afectividad docente que permitió una implicación positiva en la educación.

Entonces, la actualización docente puede ser un factor que provoque una implicación positiva, si la maestra lo vivía con un sentimiento orientativo para guiar su desconocimiento hacia el saber cómo enfrentar las NEE de sus alumnos, ya sea investigando, informándose, innovando prácticas por sentirse comprometida con sus estudiantes con NEE. O puede provocar una implicación negativa si solo lo

asume con el afecto de la frustración ante su negatividad por comprender las necesidades educativas que presentaban algunos de sus estudiantes, actitud docente que mostraba una falta del sentimiento orientativo de empatía por esta población estudiantil.

Gómez (2006) demostró que se requiere de la actualización docente para atender los retos educativos presentes e interactuar afectiva y positivamente con los alumnos. Las autoridades educativas estatales y sindicales, ofertaron cursos de profesionalización y actualización docente, algunos relacionados a los temas de inclusión educativa, otros a la educación socioemocional, sin embargo, ninguna maestra refirió conocerlos o haber participado en alguno de éstos, los cuales contribuyen a mejorar la intervención educativa en las aulas de la primaria.

Las ideas, prácticas y sentimientos docentes ante el significado de la inclusión educativa quedaron en el discurso, ya que los resultados que mostró la observación participante realizada en el espacio áulico, permitió ver contradicciones entre lo que algunas maestra expresaron verbalmente en la entrevista con lo expuesto en la intervención docente, al enfrentar a los alumnos con NEE a la misma actividad que el resto del grupo, sin considerar sus características particulares del aprendizaje, no ajustando la actividad académica, algunas no ofrecían los apoyos directos, durante la actividad educativa, que requirieron los alumnos con NEE o no mostraron tacto docente para involucrar a todos los estudiantes en la dinámica educativa.

Una muestra fehaciente de lo mencionado en el párrafo anterior fue cuando un estudiante- quien aún no había consolidado la alfabetización- fue enfrentado a responder la misma actividad de escritura y lectura que sus compañeros de grupo en el libro de texto del alumno, sin recibir apoyo docente, ni siquiera intentó la maestra en mantenerlo involucrado en la temática que exponía al grupo.

Al emplear, algunas maestras, la afectividad como una herramienta a favor de la educación que ofrecían, enfrentaron los retos docentes que se les presentaron, con apoyo en lo señalado por: Gauna (2004) resaltó la comunicación interpersonal;

González (2010) precisó la empatía; Bermúdez (2011) la confianza y Hernández (2009) reafirmó que las prácticas educativas exitosas son aquellas que consideran la presencia de la afectividad, para contribuir a generar ambientes favorables en el aprendizaje de los estudiantes. En algunos casos algunas maestras guiaron sus formas de educar con esos soportes: comunicación interpersonal, empatía, confianza y, en general, de la afectividad.

En otras ocasiones la relación afectiva docente fue particular al dificultar u obstaculizar la participación y el avance educativo de los alumnos que presentaron NEE, trajo consigo una implicación negativa docente al no comprender las características de aprendizaje de los alumnos en esta situación educativa: ignorando al alumno que se quedaba dormido en clase, evadiendo los ajustes curriculares o metodológicos para responder a las necesidades de sus estudiantes, al excluir de la participación en algunas actividades a algunos alumnos en respuesta a su desempeño estudiantil.

Tal vez la contradicción develada responde a la frustración de la maestra cuando no emplea la empatía como una herramienta educativa que, al resistirse a comprender al otro, ocasiona que la profesora no salga de lo que hace rutinariamente ni se aventure a enfrentar los retos educativos que la sociedad actual le presenta: formar a niños con necesidad educativa especial.

La circunstancia mencionada, líneas arriba, provocó una implicación negativa de la maestra en su relación con el estudiante que presentaba NEE. Pedraza (2009) señaló una diferencia entre el discurso docente y la realidad educativa que enfrentaron los alumnos con discapacidad en las aulas escolares. Aunque la profesora no logró reconocer este evento de forma explícita en su discurso, al compartir su experiencia vivida, lo observado en clase mostraba la realidad que se vivió en otros grupos, cuando algunas maestras expresaron en las entrevistas que sí consideraban los ajustes curriculares en su planeación didáctica, sin embargo, algunas prácticas docentes no retomaban esos ajustes escritos, seguían una misma

forma de enseñanza, eran las mismas actividades al trabajar con los estudiantes de su grupo. Sin considerar la diversidad estudiantil.

Las maestras respondieron sentir preocupación por abordar curricularmente el área socioemocional de los estudiantes, aspecto del que ellas consideraron necesitar capacitación. Sólo una mencionó tener la iniciativa de empezar a informarse, aunque es un área del ser humano que cada día se mostró presente en los espacios escolares. Lamentablemente no fue considerada en la intervención educativa con algunos alumnos durante la comunicación verbal, corporal, gestual. Tampoco valoraron el área socioemocional al reconocer dificultades maestra-alumnos con NEE.

Comprendo que la falta de capacitación o actualización docente, por iniciativa propia, puede provocar afectos de frustración, miedo, vergüenza ante las prácticas educativas que exige la diversidad estudiantil. Un profesor preparado profesionalmente, que desarrolla conocimiento actual para atender profesionalmente las situaciones educativas del espacio escolar, es un profesor que educa su afectividad para implicarse positivamente con la comunidad estudiantil.

CAPITULO V. CONCLUSIONES

En el presente apartado expongo mi reflexión pedagógica final, la cual me permite mostrar al lector las conclusiones a las que llegué con la presente investigación. Una de ellas es que sí emergió una relación afectiva docente y estudiantil, algunas veces fue con una implicación positiva y directa cuando los afectos, los sentimientos orientativos y las emociones encaminaron el proceso educativo de los estudiantes con NEE, permitiendo una labor educativa docente para la inclusión y el progreso educativo estudiantil.

Los resultados obtenidos, en la presente investigación, permitieron identificar algunas circunstancias suscitadas en el proceso educativo que alteraban la relación afectiva docente y estudiante, como fue la poca participación de los padres en la educación escolar de sus hijos, la desmotivación y desinterés de algunos estudiantes por involucrarse en las actividades educativas. En cuanto a las maestras, les afectaron las condiciones económicas laborales difíciles y la falta de actualización docente respecto al tema de la inclusión educativa, así como de la afectividad humana.

Los hallazgos encontrados respecto a la relación afectiva docente y estudiante permiten validar la justificación ofrecida para el presente estudio, en la que se expuso que se ofrecerían formas de relación docente que favorecen y dificultan la educación. Al conocer cómo es la implicación docente con los estudiantes que presentan NEE y las circunstancias que influyen en este proceso, permitió comprenderla mejor y ofrecer elementos teóricos para guiar y orientar las prácticas educativas hacia lo plausible: guiarse por sentimientos orientativos y no dejarse llevar por la súbita emergencia de afectos, como coraje, miedo, burla o miedo, por ejemplo.

Otro hallazgo con esta investigación fue que las maestras de la primaria al relacionarse afectivamente con los alumnos de su grupo, con la diversidad estudiantil, incluidos los estudiantes que presentaban necesidad educativa especial,

mostraron cierta tendencia a expresar un tipo de persona particular o individual, donde el egoísmo o altruismo fueron elementos presentes en estos tipos de persona, así como las formas de expresar su afectividad al trabajar y relacionarse con los alumnos identificados con NEE.

Se reconoce una tendencia mayor a expresar los afectos docentes, en las profesoras de la primaria, con mayor frecuencia expusieron los afectos de frustración y coraje, afectividad vinculada a una persona particular, que conduce a una implicación negativa en el proceso educativo. Respuestas afectivas poco pensadas ante los eventos que le provocaron tristeza, enojo o indiferencia, afectos objetivados con gritos cuando algún alumno no hacía caso a su llamado, otras veces, cuando ignoraba, excluía o discriminaba a algunos estudiantes. La implicación afectiva negativa de la persona particular, también se objetivó cuando las maestras recurrían a suspender a aquellos estudiantes que rompían sus límites de tolerancia, control grupal o tranquilidad en el trabajo académico, debido a la falta de sentimientos orientativos que le permitieran guiar su toma de decisiones, al no saber cómo atender y resolver el conflicto educativo que enfrentaba con el alumno.

La tendencia presente con menor frecuencia fue la de expresar la afectividad docente basada en los sentimientos orientativos, aquellos que guían, orientan la intervención educativa, para alcanzar los objetivos pedagógicos. Estos sentimientos estuvieron presentes cuando la maestra mostró su personalidad individual, con una afectividad altruista al implicarse positivamente con los estudiantes que tenían NEE, al realizar los ajustes curriculares, ofrecer apoyos personalizados a los estudiantes o fomentar una convivencia de respeto a la diversidad en su grupo, acciones docentes que la encaminaron a obtener avances y mejorías en la educación de estos alumnos. Los sentimientos orientativos tuvieron mayor presencia en esta persona, le hicieron buscar maneras de enfrentar los retos educativos, de expresar formas pertinentes al relacionarse con los alumnos con NEE, por ejemplo, mostrarse empática con las características de aprendizaje de sus educandos. Tratarlos con

prudencia, buen gusto o tacto, inclusive hacer extensiva esta forma de relacionarse entre pares.

Los descubrimientos arriba expuestos los puedo relacionar con la hipótesis que se estableció al inicio del estudio: tal vez no ha sido cuidadosamente considerado por las profesoras, que cuando no admiten, comprenden y no utilizan la afectividad de forma altruista, en la relación con su estudiante, que presentaba una necesidad educativa especial, el resultado de su labor educativa puede afectar u obstaculizar el desarrollo íntegro del alumno, de igual forma, el proceso educativo se puede quebrantar.

Con mis hallazgos se devela que las maestras no saben que educan la afectividad estudiantil, aun cuando no lo quieran. Desconocen o no reconocen que al interactuar maestra-alumnos hay intercambio afectivo que educa; cuando se muestra distante al enseñar y educar a un alumno, desinteresada por conocer el origen de la poca participación de su estudiante, cuando evita establecer un diálogo que permita saber por qué no asistió tantos días o por qué se queda dormido en clase.

Las maestras educan la afectividad estudiantil cuando señalan, etiquetan, hacen críticas o reprenden a un estudiante delante de sus compañeros, aún en estas acciones, educan la afectividad, aunque no de una manera bella o plausible; por el contrario, son formas poco gratas de valorar la afectividad, ausentes de prudencia y buen tacto. Sin embargo, son ejemplo para los estudiantes de cómo pueden expresar su afectividad al relacionarse con los otros.

Lo anterior lo muestro con el siguiente esquema:

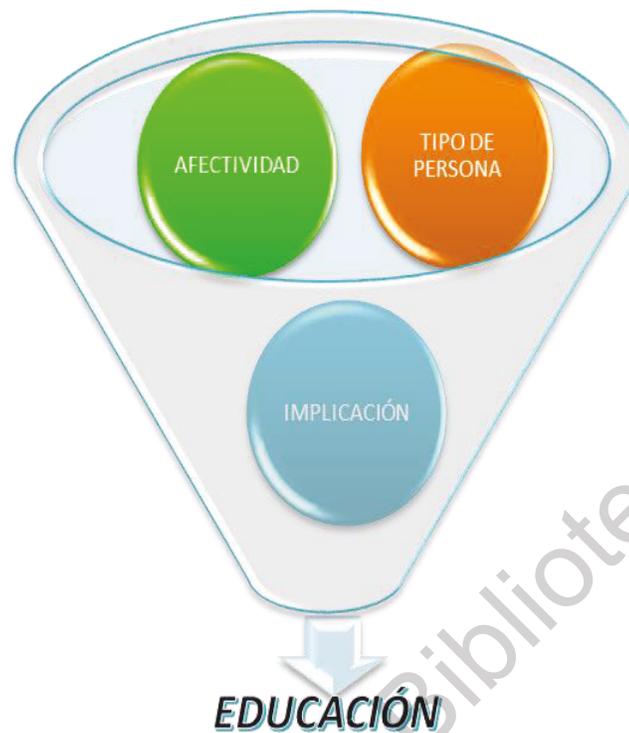


Figura 2. Esquema de elaboración propia

El cual refiere que la educación es la base de la formación de cada persona a lo largo de su existencia. La afectividad “unidad de un todo” que es el ser humano, necesita de la educación para modificar su forma de sentir y de valorar. Ambas, educación y afectividad conducen a la formación del tipo de persona que será: ya sea una persona particular o una persona individual. Del tipo de personalidad que se forma con la educación de la afectividad, se expresará el tipo de implicación afectiva: positiva o negativa al establecer relaciones afectivas con los otros seres humanos. Según sea el tipo de implicación afectiva docente serán los resultados que se obtengan de la educación ofrecida a los estudiantes. Existe el riesgo de repetir las formas de valorar la educación y la afectividad egoísta, ésta no contribuye a conformar una sociedad más justa y solidaria.

La anterior reflexión pedagógica, construida con los resultados de la presente investigación, la ejemplifico de la siguiente manera: la profesora que utilizó la afectividad docente de forma positiva, al asumir como un reto educativo su intervención con los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, alcanzó algunos logros pedagógicos establecidos para esta población estudiantil. También obtuvo avances significativos en el proceso educativo de los alumnos con NEE que ella tenía incluidos en su grupo. Esta aportación es verificable con los resultados académicos de los alumnos, en los reportes bimestrales para la rendición de cuentas a los padres de familia, del ciclo escolar 2017-2018.

Cuando la afectividad docente se mostró con una implicación negativa, al relacionarse con su alumno que presentaba NEE, el proceso educativo se vio fracturado, es decir, no se logró alcanzar los fines pedagógicos en su totalidad. Los afectos de tristeza y coraje se hicieron presentes en la maestra con tendencia a una persona particular, interesada en lograr sus objetivos curriculares, cerrada a los juicios, peticiones o intereses de los demás, por ejemplo, evadían la información proporcionada por el servicio de la USAER, respecto a la sugerencia de ajustes curriculares para incluir en el trabajo académico y participación con equidad a los alumnos con NEE presentes en su grupo.

También se observó una tendencia a mostrar una implicación negativa cuando evadían su responsabilidad docente dentro del aula, al deslindarse y depositar en otros agentes educativos, como los padres de familia, la directora o personal de la USAER, la atención a un conflicto suscitado con alguno de los estudiantes con NEE, por ejemplo, cuando la maestra ya no toleraba la conducta de su alumno y lo sacaba del salón ya sea que la mamá viniera por él, que la directora lo tuviera en la dirección o solicitara la intervención del personal de la USAER con ese alumno.

Otra forma de implicarse negativamente fue cuando las maestras expresaban desconocimiento de los temas educativos actuales, para enfrentar las necesidades educativas de algunos alumnos, externaron enojo, molestia o desagrado porque

consideraban que no era parte de su formación docente atender esta población estudiantil, por ello se justificaban al no saber cómo ofrecer formas diferentes de enseñar a su diversidad estudiantil. Algunas no expresaron compromiso, gusto o interés por actualizarse o informarse, para desarrollar su conocimiento acerca de lo socioemocional y de las NEE, para planear actividades diversificadas que permitieran la participación de todos sus estudiantes.

La revelación expuesta en el párrafo anterior permite comprender que la preparación profesional fue empleada, por las profesoras, para explicar porque no saben cómo intervenir educativamente, ante algunas necesidades educativas especiales, ya sea por la situación personal, escolar o curricular de los alumnos con NEE incluidos en su grupo. Ante esta circunstancia, no se observó la implicación directa del factor “voluntad docente” para mejorar la situación escolar de este alumno, ni para superar sus limitaciones teórico prácticas de lo socioemocional. En este punto se reconoce una falta de orientación, asesoría y acompañamiento por parte de la autoridad educativa local; directora, supervisora, jefe de sector, a quienes compete hacer visitas y observaciones en el aula, para ofrecer elementos teóricos-prácticos que conduzcan a las maestras a enfrentar sus áreas de oportunidad y mejorar su intervención docente.

En esta investigación también se observó una incongruencia entre el discurso y la realidad áulica que expresaron algunas profesoras, una de ellas mencionó en la entrevista, sentir preocupación por la situación escolar de su estudiante con NEE para lograr los objetivos educativos señalados en el plan y programas 2011, sin embargo, en la observación de la clase, mostró sentimientos que ignoraban la presencia y características de aprendizaje de su alumno ante las actividades educativas: no se implicó de forma altruista con su alumno con NEE.

Otra incongruencia fue que la relación directora- maestras fue tersa, sin dificultades; no obstante, el trabajo docente presenta serios límites por permitir desarrollar prácticas educativas que no valoran el aspecto socio afectivo, como herramienta

para guiar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje que permitan alcanzar los logros educativos. Lo anterior se observó cuando la directora omitía actos docentes acontecidos dentro del aula, carentes de buen tacto, prudencia o buen juicio, por evitar conflictos o contradicciones que podían ocasionar una ruptura de la “buena relación y comunicación autoridad-maestras”, por ejemplo: algunas maestras permitían que unos alumnos permanecieran fuera del aula, otras destinaban tiempos de la jornada escolar para fotocopiar material de trabajo, unas más salían constantemente del salón de clases para atender cosas personales, otras maestras no atendían las necesidades educativas de algunos alumnos o desatendían situaciones de riesgo con algunos alumnos. Acciones de la práctica docente que reflejaron una persona particular, aquella que solo se ocupó de responder a sus necesidades, a lo que sentía o pensaba para sí.

Un hallazgo más descubierto con esta investigación es que, en los antecedentes de investigaciones vinculadas a esta problemática, se depositó toda la responsabilidad de la educación escolar en los maestros y las maestras de grupo, no mencionaron que los resultados académicos de los estudiantes con NEE involucran la participación de varios actores educativos: padres de familia, profesor de grupo, autoridad escolar y, en caso de que lo haya, al equipo multidisciplinario.

Con esta investigación se devela que la afectividad docente con su estudiante con NEE, también estuvo determinada por el tipo de implicación que mostraron los padres de familia en la educación escolar de sus hijos. Cuando la maestra enfrentó malestares e inconformidades ante la falta de compromiso y responsabilidad paterna, la afectividad docente se mostró afectada, tal vez porque los afectos docentes emergidos ante estas circunstancias, no permitieron que los sentimientos orientativos: sabiduría, buen juicio, prudencia y buen tacto guiaran las prácticas docentes hacia el logro de los propósitos educativos.

Considero necesario exhortar a las maestras a reconocer que la educación que ofrecen en el contexto escolar está conformada por ideas, prácticas y sentimientos,

elementos que se hacen presentes en cada una de las prácticas educativas que ejercen en el espacio institucional. Elementos que serán aprendidos por sus estudiantes en mayor o menor intensidad, pero que repercutirán en su formación personal, más específico en su afectividad.

Lo develado en las prácticas educativas al interior del aula permitieron comprender que las maestras requieren orientación, acompañamiento, actualización y desarrollar una implicación positiva que posibilite la inclusión educativa de los alumnos con NEE en las actividades cotidianas, ya que se observó una tendencia a desarrollar prácticas docentes de integración más que de inclusión. Recordemos lo mencionado en páginas atrás, la inclusión es permitir la participación con equidad de todos los alumnos, sin embargo, la integración refiere a la inserción parcial y condiciona la participación de los estudiantes con necesidad educativa especial.

Las maestras consideraban que, por solo tener al alumno, que presentaba NEE, dentro del grupo ya estaban trabajando de forma inclusiva. Aunque gran parte de los ajustes curriculares se quedó en el documento escrito, en la planeación docente; en algunas ocasiones porque el alumno o los alumnos no llegaron a asistir, en otras por la falta de tiempo o por poca disposición docente para implementarlos. Información que permite entender que las maestras carecen de recursos teóricos para tratar la inclusión educativa.

Considero benéfico para la educación que los profesores re-eduquen su afectividad, que consideren el aspecto socioemocional emergente en el acto educativo, al relacionarse y trabajar con los estudiantes que presentan NEE, que tiendan mayormente a mostrar y expresar una personalidad individual, donde la expresión de la afectividad docente y estudiantil sea en beneficio de la educación y de la sociedad. Que el actuar docente tienda mayormente a expresar su personalidad individual para implicarse positivamente con el alumno que presenta necesidad educativa especial. Mostrar una persona individual involucra expresar los afectos,

sentimientos orientativos y emociones de forma altruista, comprensible al valorar la existencia y presencia del otro, del estudiante con NEE.

Relacionado a la teoría de los sentimientos, se devela que cuando el profesor desarrolla un alto umbral a la frustración, es decir, mayor resiliencia, sus prácticas educativas serán mejores. Al reeducar los afectos y abrirse a perfeccionar sus sentimientos orientativos, posibilita que haya mayor resiliencia y, por consiguiente, la maestra se beneficia y progresa. Sus alumnos, seguramente, también les resultará de provecho.

Mostrar una tendencia de persona individual implica preparar a los estudiantes con NEE para enfrentarse a una sociedad fracturada, que avanza rápido y no se detiene a mirar a los otros. Necesitamos de personas capaces de respetarse y respetar a los otros, de enseñar formas y modos de relacionarse afectivamente con sus semejantes, formas altruistas de emplear la afectividad, que permitan avanzar en sociedad, desplegar actitudes altruistas en beneficio del colectivo, y adoptar una afectividad docente comprometida con su labor, con los alumnos, con la institución y con la sociedad. Aquella afectividad que conciba a cada estudiante como un ser humano con grandes posibilidades de aprender, de educarse.

Finalizo esta reflexión pedagógica apostando teóricamente a que los maestros mejoraran sus sentimientos orientativos, expresando una mayor tendencia a una persona individual, al practicar la reflexión docente de su intervención educativa, al ser ejemplo de persona altruista que muestran a los estudiantes, un tipo de educación plausible que ofrecen a sus alumnos, al relacionarse con padres de familia, con sus colegas docentes y con la autoridad educativa empleando formas afectivas altruistas.

Con mejores sentimientos orientativos y desplegándolos con mayor tino y sensibilidad, con formas de vincularse con una mayor tendencia al ser humano individual reflexivo, en suma, con una educación inclusiva, emergerán mayores posibilidades de educar en aras de un mundo mejor. Cuando el maestro se muestra

sensible y receptivo de lo que acontece en el espacio educativo, cuidará que la educación no se exponga de manera grotesca o fea a los estudiantes.

Por ello la importancia de trabajar la educación socioemocional con el colegiado docente, los maestros y maestras necesitan reconocer su afectividad, aprender formas bellas de mostrarla a los estudiantes, educar sus afectos, sentimientos orientativos y emociones, con la finalidad de crear ambientes empáticos, armónicos que permitan abrir la puerta a una educación completa, afectiva, bella, plausible y exitosa.

Solo así, los maestros y maestras, comprenderán la relevancia que tiene para la educación establecer relaciones afectivas positivas con sus estudiantes, incluyendo a los alumnos con necesidad educativa especial, sin que su condición personal, escolar, física o psicológica sea una limitante para ser educados en igualdad de oportunidades, que el resto de sus compañeros, dentro del contexto escolar.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. España: FCE
- Alpizar, M. (2014). *Actitudes del docente de matemáticas de enseñanza secundaria (ESO y Bachillerato) en la relación docente-estudiante: Un estudio mediante el grupo de discusión sobre metaconsciencia actitudinal de los docentes de matemáticas de Eso-bachillerato en su práctica docente* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/133226/maar1de1.pdf?sequence=1>
- Ander-Egg, E. (1977). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Angulo, M^a., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L. y Salvador, M^a. (2008). MANUAL DE SERVICIOS, PRESTACIONES Y RECURSOS EDUCATIVOS PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Ayala, R. (2008). La metodología Fenomenológico - Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26 (2), p. 409-430. Facultad de ciencias de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bermúdez, L. (2011). *La construcción de la confianza en la relación estudiante-docente en la facultad de administración en la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid. OEI; FUHEM.

- Cañas, R. (2001). La psicopedagogía de la empatía: fundamento del currículo del docente y del aprendizaje constructivo-significativo en el alumno. *Acta académica*. Noviembre 2001. (29) p. 37-44.
- Correia, J. (2014). *Educación Inclusiva. Indicadores de Sentimientos, actitudes, preocupaciones y auto-eficacia de los profesores* (Tesis de doctorado). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Durkheim E. 2006. *Educación y sociología*. México: Colofón
- Gauna, P. (2004). *La comunicación interpersonal maestro-alumno en el área de matemáticas de la universidad Iberoamericana, la disposición para el aprendizaje en el alumno y el rendimiento académico en esta área* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, México.
- Giné, C. (2002). Evaluación psicopedagógica y necesidades educativas especiales. En Puyuelo, M., Rondal, J. y Wiig, E. (Ed.), *Evaluación del lenguaje*. Barcelona, España: MASSON. S.A
- Gómez, L. (2006). *Propuesta de un curso complementario de capacitación docente bajo el enfoque constructivista para mejorar la interacción afectiva maestro-alumno en la enseñanza superior* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- González, C. (2010). *Cómo influye la relación empática entre el maestro y el alumno en el proceso de la enseñanza-aprendizaje en la educación media superior tecnológica en el Colegio de estudios Científicos y Tecnológicos en el estado de Querétaro (Plantel Querétaro)* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán SA de CV.
- Hernández, J. (2009). *La afectividad como un aporte a las prácticas educativas exitosas* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Ibarra, L., Díaz, M. y González, S. (2014). Formación docente e investigativa: metodología, métodos y técnicas. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 1 (2), p. 41 a 53. COMMON GROUND.
- Ibarra, L. (2017). Afectividad, educación y utopía. México. En prensa.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en La Metodología Cualitativa*. México: Ed. Trillas.
- Mape, W., Martínez, P., Orozco, L., Ospina, J. y Urrego, G. (2015). *Experiencia de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales y CINDE, Sabaneta, Colombia.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Ed. Dolmen Ensayo.
- Mencía, P. (2009). *Las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas en un aula urbana de 5to grado del distrito educativo 08-03 Santiago, República Dominicana* (Tesis de doctorado). Universidad estatal a distancia, Santiago, República Dominicana.
- Morin, E. (1988). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pedraza, H. (2009). *Contexto, interacción y discurso en aulas que integran alumnos con discapacidad intelectual* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con*

discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Ley General de Educación Pública*. México. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 19-01-2018

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Sepúlveda, L. (enero-junio 2009). Algo más sobre la casuística “necesidades educativas especiales”. *Revista Paideia*, (46), p.129-140. Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/download/84/78>

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.

Weber, M. (2008). *Economía y sociedad*. México: 17 ed. Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

A) Matriz e Instrumentos de pilotaje

Concepto	Categorías	Variables	Indicadores	
			Educación	Inclusión
Afectividad	Afectos	Alegría Miedo Enojo	Logros Resultados Fracaso	Equidad Desconocimiento Frustración
	Sentimientos orientativos	-Expresión	Corporal y gestual	Distancia Cercanía Contacto visual Comunicación verbal directa o indirecta.
	Emociones	-Empatía	Motivación	
		Dolor Gozo	Ira Satisfacción	Irritación Placer

Guía de observación

- ¿Cuál es el lugar físico que ocupa el alumno con NEE en relación a su maestra de grupo?



- ¿Cuáles son los afectos de la maestra al tener un alumno con NEE incluido en su grupo?
- ¿Cómo es la afectividad expresada por la maestra cuando se percata que existen dificultades en la forma de cómo aprende su alumno con NEE?

Afectos	Sentimientos orientativos	Emociones
---------	---------------------------	-----------

- ¿Qué emociones experimenta la maestra al educar un alumno con NEE?

Gozo	Afecto
------	--------

- ¿Cómo se dirige la maestra hacia el alumno con NEE al dar la indicación de trabajo?
- ¿Cuál es la expresión corporal y gestual de la maestra cuando el alumno con NEE no entiende o no realiza la consigna de trabajo?

Describir estos indicadores mientras se observa la relación docente con su estudiante:

Distancia	Cercanía
Contacto visual	Comunicación verbal

Guía de entrevista pilotaje

1. ¿Qué haría usted si en su grupo incluyen a un nuevo alumno y usted se entera que este estudiante no trabaja al mismo ritmo que sus compañeros?
2. ¿Cómo se siente usted cuando en su grupo tiene alumnos que no cumplen con sus tareas, ni trabajos en clase?
3. En su grupo tiene a un alumno que su conducta rompe con la dinámica de trabajo de sus compañeros, hace ruidos excesivos, no permanece en su lugar ¿qué haría usted con este alumno?
4. ¿Qué siente físicamente su cuerpo cuando observa que un alumno no participa en clase, su atención está ajena al trabajo académico?
5. ¿Qué siente usted cuando en su grupo le notifica que se ha incluido a un alumno con algún problema en su aprendizaje o en su conducta?
6. ¿Podría decirme qué siente si en su grupo incluyen a más de un alumno con problemas de su lenguaje, aprendizaje o conducta?
7. ¿Cuándo da las indicaciones de trabajo a un alumno con necesidades educativas especiales se reconoce a distancia o cercano a él?
8. ¿Si observa que su alumno con NEE no trabaja en clase, qué hace usted?
9. ¿Si su alumno con problemas en su aprendizaje no asiste algunos días a clase como se siente usted?
10. ¿Cómo se siente cuando su alumno con problemas en el aprendizaje no logra los objetivos educativos planeados para su grupo?
11. Al final del ciclo escolar, ¿Cómo se siente ante los resultados educativos de su alumno con NEE?
12. ¿Qué finalidad tiene educar a un alumno con NEE?

B) Instrumentos definitivos para esta investigación

Guía de entrevista conversacional

1.- Formación docente:

¿Cuál es su nivel de estudios, cuántos años de servicio tiene, cuántos años tiene trabajando en esta escuela?

2.- Relaciones sociales en el contexto escolar:

¿Podría describirme cómo es la relación de usted con sus compañeras de trabajo? y ¿Cómo se siente con estas relaciones?

¿Cómo es la relación de usted con su directora y cómo se siente con esta relación?

¿Cómo es la relación de usted con los padres de familia de su grupo y cómo se siente con esta relación?

3.- Contexto áulico:

¿Podría describirme cómo se siente con su grupo?

¿Cómo son las condiciones académicas de su grupo, participación, cumplimiento en tareas y materiales, asistencia?

¿Tiene alumnos con NEE, en que consiste su necesidad educativa?

¿Qué siente cuando tiene que trabajar con uno o varios alumnos con NEE?

4.- Participación de los padres de familia:

¿Cómo siente usted que es la participación de los padres de familia de los alumnos con NEE?

¿Cómo se siente usted con esa participación?

5.- Organización de su trabajo:

¿Podría decirme cómo se siente con su práctica pedagógica hasta este momento?

¿Planea actividades específicas para sus alumnos con NEE?

¿Qué siente al planear estas actividades?

6.- Conceptualización de inclusión educativa:

¿Podría decirme que entiende por inclusión educativa?

¿Qué experimenta o siente cuando tiene que organizar o programar otro tipo de actividades para hacer que los alumnos con NEE participen y se nutran de su clase?

7.- Evidencias de inclusión educativa:

¿Su directora le pide evidencias de haber realizado adecuaciones a su intervención docente? Y ¿Qué siente usted cuando esto llega a suceder?

8.- Reto para el docente con el nuevo modelo educativo

¿Sabía usted que el nuevo modelo educativo considera en uno de los aprendizajes claves: la educación socioemocional?, es decir, el docente debe enseñar a sus alumnos a educar sus emociones para desarrollar relaciones positivas ¿Cuál es su opinión al respecto?

¿Qué siente usted al saber que con el nuevo modelo educativo se exhorta al docente a brindar una educación inclusiva y con equidad para todos los alumnos independientemente de su condición social, física e intelectual?

Cuestionario

1.- ¿Cómo te sientes respecto a la disposición oficial de que en las escuelas primarias acepten niños con discapacidad y/o NEE?

Enojada__ Motivada__ Preocupada__ Feliz__ otros_____

2.- ¿Cómo se siente usted cuando en su grupo tiene alumnos con NEE?

Enojada__ Motivada__ Preocupada__ Feliz__ otros_____

3.- ¿Cómo se siente cuando tiene que realizar ajustes a su planeación para incluir a los alumnos con NEE en el trabajo de su clase?

Enojada__ Motivada__ Preocupada__ Feliz__ otros_____

4.- ¿Cómo se siente con los resultados académicos de los alumnos con NEE hasta este momento del ciclo escolar?

Enojada__ Motivada__ Preocupada__ Satisfecha__ otros_____

5.- ¿Cómo se siente cuando no asisten a clase sus alumnos con NEE?

Enojada__ Motivada__ Preocupada__ Feliz__ otros_____

6.- Podría decirme ¿Qué siente al saber que uno de los cinco ejes que rigen el nuevo modelo educativo establece la inclusión y la equidad educativa, es decir, los maestros tienen que crear las condiciones necesarias para garantizar la participación de todos sus alumnos en las actividades diarias?

Preocupación_ Miedo_ Indiferencia_ Enojo_ Motivación_ Felicidad_ otro_____

7.- ¿Qué tanto experimenta estos sentimientos al educar a un alumno con NEE: preocupación, miedo, indiferencia, enojo, dolor?

Nunca_____ Pocas veces_____ Casi siempre_____ Muy frecuente_____

8.- ¿Qué tanto experimenta estos sentimientos al educar a un alumno con NEE: motivación, felicidad, satisfacción, orgullo, gozo?

Nunca_____ Pocas veces_____ Casi siempre_____ Muy frecuente_____

C) Muestra de entrevista conversacional

Entrevista a Profesora 3

Entrevistadora: Buenos días maestra, ¿Cómo se encuentra usted?

Profesora: Buenos días. Muy bien gracias, aquí estamos hoy martes, trabajando con los niños.

Entrevistadora: ¿Me permitiría hacerle una entrevista?

Profesora: Claro

E: Muchas gracias por su colaboración, ¿Cuál es su nivel de estudios?

P: Licenciatura

E: ¿Cuántos años de servicio tiene?

P: 4 años

E: ¿Cuántos años tiene aquí en esta primaria?

P: Apenas voy para el primer ciclo, tengo ahorita 7 meses

E: Puede describirme usted ¿Cómo es la relación de usted con sus compañeras de trabajo?

P: Considero que es buena. Respeto las opiniones de mis compañeras y eso genera que no haya tenido ningún conflicto con ellas

E: ¿Cómo se siente con esta relación maestra?

P: Contenta, feliz... este... me siento muy satisfecha con la relación que tengo con ellas

E: ¿Cómo es su relación de usted con su directora?

P: Bueno, considero que la maestra es una persona muy humana y, a la vez, me siento comprometida con ella, que me ha brindado mucho apoyo para realizar mi trabajo, ya que apenas yo voy llegando a esta escuela. Entonces, hay un compromiso de mi parte con ella y me siento feliz con la relación que tengo con ella, es muy amena, agradable.

E: ¿Cómo es la relación de usted con los padres de familia?

P: En general bien. Tengo mis detalles con algunos papás, que no cumplen con los acuerdos con sus hijos... este... ahí me pongo un poco molesta. En general considero que es buena

E: ¿Cómo se siente con esa relación?

P: Pues me siento bien, en ocasiones me siento un poco insatisfecha, pero en general bien. Regular

E: ¿Cómo es su grupo maestra? ¿Qué grado tiene, cuántos niños y niñas tiene?

P: Pues es un grupo de 39 alumnos. 13 son niñas y 26 son niños. Es un grupo de edades entre 8 años y 9 años. He tenido, al principio, problemas de conducta con algunos niños, no se saben autorregular, pero he generado e intervenido con ciertas estrategias que me han apoyado a generar un ambiente de confianza. Un ambiente de armonía, un buen ambiente de trabajo con ellos. Entonces... este... pues es un grupo que al principio fue difícil, pero ahorita ellos se adaptaron a mí. Yo me adapte a ellos, entonces, ahorita vamos trabajando paso a paso algunas limitantes, ya que hay papás que no apoyan, pero pues se proponen estrategias y pues se trata de llegar... ahora sí que... a los aprendizajes esperados.

E: ¿Cómo se siente con su grupo?

P: Me siento contenta, me siento feliz. Siento que el esfuerzo que yo he puesto en mi trabajo lo veo, o sea, si estoy viendo, o sea, de forma tangible. A veces sí... sí estoy viendo que los niños sí van... he visto la mejoría... van progresando. Entonces, eso a mí me genera... me emociona... me pone contenta, me pone feliz...

entonces... sí siento que a veces estoy en... como un poquito incertidumbre. O sea, como que ¡híjole! ¿Qué voy hacer para la siguiente clase? o ¿qué estrategia nueva voy a implementar? Sí, a veces, me siento como un poquito pensativa de cómo voy abordar ciertas problemáticas, pero pues con un poco de teoría... un poco de estrategia... un poco de creatividad... se sacan a flote. Me siento contenta, me siento feliz, siento que son retos y esos retos me provocan a mí... pues felicidad... pues porque hay que estar cambiando, hay que estar innovando... también llegar y dar la clase... pues como que no, también hay que estar buscando formas. Entonces me siento feliz, contenta y pues agradecida también... también agradecida porque pues es parte... osea... el grupo también me ha hecho crecer como maestra... no es un grupo, pues así todos tranquilos. Es un grupo que sí hay que andarle buscando. Entonces también eso me ayuda a mi práctica docente, a mi proceso de enseñanza-aprendizaje, me ayuda a estarlo cambiando, a estarlo innovando, a estar buscando. Entonces me ayuda, me ayuda, me emociona.

E: ¿Tiene alumnos con necesidades educativas especiales?

P: Pues... hasta ahorita... tengo siete niños que están trabajando en conjunto, yo con ellos y USAER, entonces, son niños que sí requieren un poco más de apoyo, de atención personalizada eh... Bajarle un poquito los trabajos, pero sí son niños que hay que estar ahí con ellos trabajando para poderlos integrar. Pero creo que he tenido éxito. Yo considero que he tenido éxito. Hay sus detalles con dos o tres niños, pero pues son retos, los considero retos para mí.

E: Cuando usted dice: "bajarles un poquito sus trabajos" ¿A qué hace referencia maestra?

P: Bueno, es que... nosotros trabajamos pues ciertos... este... tenemos nosotros que cumplir con ciertos aprendizajes esperados en los niños, ellos tienen como un perfil para pasar a cuarto grado. Entonces, nosotros tenemos propósitos de nuestras asignaturas, en ocasiones pues yo pongo mis actividades que vayan encaminadas a cumplir esa competencia ¿no? en ocasiones trato de que los niños que tienen...

esa pues... necesidad de atención más personalizada, por así decirlo. Si veo un tema y pongo una actividad en general para todo el grupo, tal vez el niño no me termine esa actividad, entonces como que trato de poner un poquito menos de actividades a ellos... no sé... si les puse 5 ejercicios de matemáticas, pues a ellos tal vez dos ¿no? o tres, o sea, dependiendo como yo vea al niño, si me pueda dar. O sea, yo decir ¡ah bueno este niño si me los puede contestar! no me puede contestar los 5 pero sí me puede contestar 3 ¿no? Entonces... este... se trata de cumplir ese propósito... se trata de cumplir el aprendizaje... la competencia... pero a veces, no enfatizo mucho en que termine todo el trabajo... toda la carga de trabajo... toda la actividad, pero sí que se encamine a ese propósito. Si no se cumple, mínimo que se encamine a que, pues lo logre en un futuro, o que esté en esa línea de aprendizaje para cumplir esa competencia.

E: Esto que usted me comenta tiene que ver con las adecuaciones curriculares, ¿Cómo se siente usted al realizar estas adecuaciones a su forma de trabajo, a los propósitos educativos que tiene que lograr con estos niños con NEE?

P: Al principio si se me hacía difícil, ya que, pues si había trabajado yo anteriormente con niños en USAER, nada más era un niño. Entonces... este... pues para mí la carga de trabajo era menos, ahorita sí siento que es un poquito más con ellos, para esas adecuaciones ¿no? pero me costó al principio, si me costó de decir: “hay a ver voy a trabajar contigo esto, hay no, con esta niña voy a trabajar esto, pero con este niño no”, entonces, si me costó al principio y creo que es cuestión de encontrar como que la forma de estar planeando. Es como ya más rápido, como que ahorita ya estoy más acostumbrada. Ya me siento más familiarizada con esto, que al principio, o sea, que al principio me costó un poquito más de trabajo decir: “que aprendizajes esperados voy a trabajar con tal niño, con este sí, con este no, entonces como que dije ¡chin! pero es que también tengo un grupo, también hay otros niños ¿no?”. O sea, no quería descuidar a la otra población, entonces como que tenía que estar con los niños que tienen necesidad especial, con los niños de USAER, y también con todo el grupo. No puedo esperar, ni aquí, ni allá, pero ahorita

como que ya me siento más familiarizada, como que ya me adapté. Al principio como que sí me costó, pero ahorita como que ya se me hace más rápido.

E: ¿Su directora le pide que haga estas adecuaciones?

P: Nosotras, en las planeaciones que le entregamos a ella, nos dice que debemos tener un apartado de adecuaciones curriculares. Entonces, yo ahí siempre he manejado esta parte, voy a trabajar cierto aprendizaje con tales niños, voy a trabajar de forma personalizada... este... siempre trato de que en ese apartado vaya lo que yo estoy trabajando con los niños y también con todo el grupo. No sé, esta semana vamos a trabajar con regletas lunes, miércoles y viernes ¿no? trato de que ella se entere también, de lo que yo estoy haciendo ¿no? Se da cuenta al momento que ella lo lee. Pero sí nos lo pide, adecuaciones curriculares en general, yo ahí los plasmó.

E: ¿Usted sentiría diferente si la directora se los pidiera como requisito, esas adecuaciones, o lo sentiría diferente si no hubiera esa exigencia? Es decir, que salieran de usted, un deseo de hacer esas adecuaciones para dar atención a los niños, a partir de la necesidad que usted observa o ha observado que presentan estos niños con necesidades educativas especiales.

P: Pues yo creo que sí, cambia cuando ya es más reglamentado, pues lo tengo que entregar ¿no? y lo otro lo veo como más la inquietud, como las ganas de yo. Como de justificar mi trabajo, de ¡vea lo que estoy haciendo! pues yo lo siento bien. Si ella nos lo pide como... pues sí... no reglamentado. Es parte del trabajo que se tiene que hacer, tenemos que mostrar el trabajo, lo que se está haciendo ¿no? las evidencias. Que ella vea lo que estoy trabajando y si ella no me lo pidiera, pues tal vez si trataría de... de hacérselo saber... no sé si... bueno si no es escrito... si no es de papeleo... comentárselo o algo así... pues sí... yo como que tengo el deseo también de expresar lo que yo estoy haciendo. Si en un determinado momento yo lo estoy haciendo mal, pues que también puedan, tanto como la directora, como la maestra de USAER, darme una sugerencia o una crítica constructiva a mi forma...

a ese proceso de enseñanza-aprendizaje que yo estoy llevando con los niños. Entonces si no fuera reglamentado, pues sí, yo buscaría ese espacio para yo mostrar lo que estoy haciendo. Y me hicieran como una evaluación, o una sugerencia a lo que yo hago para que yo mejorar.

E: Cuando usted realiza la planeación de las adecuaciones a su trabajo, para atender estos niños con necesidades educativas especiales. Cuando usted está pensando cómo va a trabajar esas actividades con sus niños o que aprendizajes debe trabajar, y digo debe, atendiendo al programa, al bloque que estamos trabajando según el periodo escolar ¿Qué siente usted, puede describirme?, ¿qué siente usted cuando está planeando esas actividades pensadas en los niños con NEE?

P: Siento motivación... me siento motivada cuando me pongo, yo ahí con la computadora, a ver qué actividades me sirven, cuáles no. Me motiva el innovar, el crear algo nuevo para ellos, para que ellos puedan cumplir ese aprendizaje esperado de la materia, pero a la vez, sí me causa un poquito de... como que... me quedo pensando, o sea, ¿si servirá? Me causa dudas, pues ahora sí que no sé si la actividad... lo que yo le vaya a poner al niño, a la niña, si me dé un resultado ¿no? Entonces, es como estar experimentando... creando... porque también hay que hacerlo dinámico... Porque siento que con estos niños sí hay que estar, así como que... motivándolos un poquito más... tratar de poner actividades que se les hagan atractivas tanto visual... entonces, a veces, sí me genera como un poquito de conflicto, así de... ¿si lo estás haciendo bien y si será esa actividad la adecuada? Entonces, sí me quedo pensando ¿no? pensando tal vez de que debo consultar más bibliografías, debo checar materiales, y sí es tiempo... sí es tiempo el que uno tiene que estar ahí con la planeación. Sí te tomabas ¿no sé? unas dos horas... de una a dos horas en checar lo que vas a poner para tu grupo en general. Pero cuando tienes, así como... los niños que tiene uno que apoyarlos de forma más personalizada, en este caso los niños de USAER, sí me toma un poco más de tiempo. A veces... este... es más rápido, porque también depende el aprendizaje

esperado, algunos niños que van bien... otros, por ejemplo... no sé... si veo problemas multiplicativos, hay algunos que si se les facilita, no digo "hay si a este niño se le facilita, no tengo problema" entonces no. Depende de que aprendizajes esperados esté yo trabajando, pero cuando yo me pongo a planear me siento motivada, me siento también pensativa ¿si va a funcionar o no va a funcionar? y a veces, me quedo pensando al integrarlos así como para que ellos terminen las actividades a la par que los otros. Entonces sí me genera a veces un poquito de conflicto... ahí al estar como que... yo generando las estrategias. Digo yo ¿Y si no sirve, entonces sí, como que me quedo a la expectativa?

E: ¿Cómo es la participación, el involucramiento de los padres de estos niños en el proceso de aprendizaje?

P: Hay unas mamás que tengo, que sí, se ve que son muy comprometidas, cumplen con los materiales en tiempo y forma, con las tareas también en tiempo y forma, no me puedo quejar. Pero hay algunos niños que no, no recibo el apoyo. Entonces ahí sí como que... me da un poquito de coraje, me desmotivo ¿no?... no tanto coraje... si no que me siento desmotivada. Porque digo yo: "bueno yo si estoy dando lo que me toca, yo estoy dando mi 100% y ellas no lo están dando" entonces sí, como que te desmotiva ¿no? y me quedo así... bueno pues yo ya di lo que está en mis manos, lo que me toca a mí. Entonces me quedo nada más con eso, o sea, pero sí desmotiva esa parte, sí molesta.

E: Maestra ¿Puede decirme que entiende por inclusión educativa?

P: Pues entiendo como... un todo de un todo... unir... o sea... como que todos... o sea... como de todas esas partes unirlas y formar una sola. O sea, todos trabajar en conjunto para llegar a un objetivo, pero de forma... pues ahora sí que... unida en base a valores, entonces, siento que integrar... lo veo como integrar.

E: Entonces al realizar estas adecuaciones, al planear estas actividades pensadas en los niños con necesidades educativas especiales, ¿siente que está manejando la inclusión educativa dentro de su aula?

P: Sí, considero que sí. Trato yo, siempre, de fomentar aquí en el salón la sana convivencia, les digo a los niños que sean tolerantes, todos somos diferentes, tenemos diferentes formas de pensar, diferentes formas de sentir... este... tú tienes diferente percepción al dolor de lo que tiene tu compañero, porque a veces vienen: “es que me hizo esto, me hizo aquello”, “es que yo le pegué, pero no fue tanto”. Les digo que tenemos diferente percepción del dolor, somos diferentes, entonces sí trato como de fomentar la sana convivencia, que sean tolerantes. Trabajar en conjunto, de que somos un grupo, todos formamos parte de un grupo. Seamos altos, más chaparritos, diferentes de color, pero sí somos iguales, o sea, la equidad... todo esto... trato como que en el grupo haya de alguna manera valores. Porque, ahorita siento que la sociedad se está como que... no sé... estamos decayendo en muchos aspectos ¿no? Entonces... este... sí es importante, aquí en la escuela, que nosotros, en ellos, fomentemos cosas buenas ¿no? empezando desde los valores, de que ellos vean que es importante ser tolerantes con los demás, tener empatía, todas esas cuestiones.

E: Hasta este momento de lo que va del ciclo escolar, ¿Cómo se siente usted con el trabajo realizado en su grupo?

P: Me siento bien. Sé que me falta mejorar en cosas, en ciertos aspectos, considero que, parte del error te hace crecer ¿no? a veces, me doy cuenta de que hubiera puesto otra actividad... me hubiera servido más... hubiera manejado otros tiempos... hubiera manejado otros materiales... hubiera dado la clase de diferente manera ¿no? entonces, me hace mejorar, me siento contenta porque he visto avance en los niños, en muchos niños, tanto en conducta, como en sus trabajos académicos. Sí he visto avances, pero también siento que... yo... me hace falta como que mejorar. Siento que ahorita la educación está en constante desafíos, que uno tiene que estar... pero en constante cambio... modelos... actividades, muchas cosas. Ahorita, sí siento que hay que estar... no quedarse como estáticos, hay que estar cambiando, ser una reingeniería, uno como docente, para que esa enseñanza-aprendizaje se dé de mejor forma. Y en los niños generar un aprendizaje

significativo. Me siento bien, ahora me siento feliz, contenta, he visto avance, pero sí considero que me hace falta pulir algunas cosas. Y más con los niños que estoy trabajando con USAER, sí considero que ahí hace falta un poquito más.

E: ¿Usted sabe que para el siguiente ciclo vamos a empezar con un nuevo modelo educativo?

P: Si

E: ¿Ya empezó a informarse en qué consiste?

P: Aquí en la escuela nos dieron un plan. Me dieron el plan de tercer grado y un folletito... un folletito, así en general. Entonces sí, lo veo, así como que los niños tienen que trabajar esa parte, la expresión artística, la veo yo más marcada en este modelo.

E: Le pregunto esto porque uno de los aprendizajes claves que se proponen para trabajar es la educación socioemocional. ¿Qué opina respecto a que el profesor trabaje las emociones con los alumnos, sobre todo con niños que tienen algún problema de conducta, con quienes no saben cómo canalizar o como regular todas estas emociones, todos estos sentimientos, afectos que le generan alguna situación, algún acontecimiento dentro del aula?

P: Pues yo creo que es difícil... es difícil... pues sí es difícil porque tengo 39 niños, 39 formas de pensar, 39 formas de sentir ante una situación. Entonces el yo poder... yo educar sus emociones... así lo entiendo yo, pues como que es difícil. Es difícil y más, si uno no tiene como que la... no sé si nos vayan a capacitar para este modelo. Considero que uno tiene las bases pedagógicas, pero sí es necesario, a veces, cuando sale algún modelo nuevo, una capacitación para que nuestro trabajo vaya más enfocado al propósito de ese modelo. Sí considero que, es importante, que nos den una capacitación o algo así ¿no? Pero, me siento pensativa cuando me dices eso, que tenemos nosotros que educar esas emociones, es difícil, para mí sí sería difícil la verdad.

E: ¿Por qué?

P: De que ellos se puedan... yo lograr que ellos se autorregulen... que ellos controlen sus emociones, ante una situación. Porque son 39 niños, 39 formas de pensar de casa vienen con ciertos valores, con ciertas formas de pensar, entonces, yo aquí tengo que unificar todo eso. De una forma que incluya todo, pero que sea sano, o sea que, tratar de partir de los valores para poder gestionar esa parte emocional en ellos. Pero yo creo que intervendría, con algo así como un proyecto, una convivencia para empezar por ahí, pero sí, partiendo de los valores el respeto, tolerancia, todo eso, fomentar en ellos esos valores. Tal vez, que me den paso a mí, a que ellos se puedan autorregular, de una forma pues buena, para que generen sana convivencia en el grupo ¿no?

E: ¿Puede describirme que siente usted al realizar actividades inclusivas, de equidad, para todos sus alumnos?

P: Pues me siento a veces contenta, por el trabajo que yo realizo, porque sí veo avances. Pero cuando me toca, así como que... planear las actividades... sí me siento como que preocupada ¿y sí funciona o no funciona? pero en general creo que he hecho un trabajo bien. Me motiva, me siento comprometida. Y a la vez, valoro mucho el esfuerzo que los niños hacen. Sí, porque a veces unos niños sí se esfuerzan mucho por entregar sus trabajos. Se nota también que ellos están comprometidos conmigo, como yo estoy comprometida con ellos. Entonces me siento bien. Siento que mi relación con ellos es buena. Yo doy, ellos me dan, es recíproca. Yo voy viendo los cambios, y ellos también. Yo creo que también notan en mí, que yo me esfuerzo ¿No? eso es lo que yo creo, que yo hago, pero me siento bien, en todas las actividades que yo realizo. Y más en estas que uno tiene que incluir a todos, que tiene uno que trabajar con ellos... este... fomentando los valores, sí me siento muy agradecida.

E: Gracias maestra, le agradezco muchísimo su tiempo.

Entrevista a Profesora 6

Entrevistadora: Buenos días maestra, ¿me permite de su tiempo para realizarle unas preguntas?

Profesora: Sí, con mucho gusto.

Entrevistadora: Gracias maestra. Primeramente, puede decirme ¿cuál es su nivel de estudios?

Profesora: Licenciatura en educación primaria.

E: ¿Cuántos años tiene de servicio?

P: 12 años

E: ¿Y en esta escuela?

P: 5 años

E: ¿Cómo se ha sentido en estos años de trayectoria en la escuela?

P: Muy bien. Me he adaptado y la comunidad me ha aceptado...creo yo.

E: Gracias maestra. Puede decirme ¿Cómo es su relación de trabajo con sus compañeras?

P: Buena y de respeto

E: ¿Cómo se siente con esa relación?

P: Bien, permite el trabajo en equipo

E: Gracias maestra. ¿Y cómo es la relación de trabajo con su directora?

P: Buena. Creo que ha habido una conexión. Creo nos hemos podido comunicar con ella... ha permitido el dialogo, o sea, exponer cuando no estamos de acuerdo con ella. Ha dado esa apertura.

E: ¿Y cómo se siente con esta relación?

P: Pues bien. Ya van varios años... bueno en estos años que he estado aquí, son varios directores que he tenido, es la quinta directora que he tenido diferente. Cada quien tiene sus ideas, su forma de trabajo, pero yo creo que todos van encaminados a lo mismo, que haya un trabajo en equipo, colaborativo en la escuela.

E: ¿Se siente a gusto con ese trabajo colaborativo?

P: Cada quien tiene sus maneras diferentes de trabajar, pero creo que la finalidad es la misma, y pues se adaptan a nosotros y nosotros a ellos... los que han llegado... porque si llevo aquí como 5 directores.

E: Son bastantes

P: Ya puedo comparar

E: ¿Cómo es la relación de usted con los padres de familia del grupo que está atendiendo en este ciclo escolar?

P: Buena. Es el tercer ciclo que tengo con ellos porque los tuve en segundo año que fue cuando yo llegué aquí, me tocó con ellos, no éramos escuela de tiempo completo ¡éramos felices! Entonces los conozco desde chiquitos. A las mamás también. Es un grupo que viene prácticamente desde el kínder, algunos se han ido incorporando en estos años, pero realmente son muy pocos. Aproximadamente son 30 niños los que están juntos desde que están en preescolar, entonces las mamás se conocen entre ellas... y este... creo que ha habido tanto de parte de ellas hacia mí, como de yo con ellas, una relación de respeto. Mi carácter... que sí, que luego la que me diga que no, es que le tienen miedo, por eso no le dicen o algo, pero yo siempre con ellas he sido muy directa. Pero muy respetuosa. O sea, las cosas se hablan en la escuela, en las reuniones se aclaran las dudas y si alguien quiere hacerlo de manera particular, lo puede hacer. Siempre argumento quejas o cualquier cosa, yo creo que he entablado una buena relación con ellas y pues muy respetuosa. Alguna que otra se enoja, pero de repente viene, me habla y me dice: "¿ah sí? bueno maestra está bien". Trato de aclarar las cosas, yo siempre se los he

dicho: “no me gusta que aquí me digan una cosa, salgan de la escuela y es otra”. Creo que sí ha habido por ahí. Se ha respetado esa parte.

E: Gracias maestra, ¿Cómo siente usted que es esa participación e involucramiento de los padres de sus alumnos en el trabajo que usted propone a los alumnos?

P: Pues... en cuestión de las actividades que hemos estado realizando todo el tiempo, porque ya los conozco desde segundo, y el año pasado también, se les ha invitado a realizar unas actividades aquí en la escuela y siempre han participado. Sí, fue lo de lectura, venir a participar aquí con todos los niños en el salón, un papá, como lo hemos estado haciendo. Este año dejamos de hacerlo, pero sí. Bueno al menos a mi grupo sí venían y han estado participando. No falta la que trae dulces, o sea, quiere verse diferente a las demás. Entonces creo que ha sido una buena participación en cuestión de la escuela de, o sea, el trabajo directamente con los niños. Y pues sí siento que les hace falta relacionarse un poquito más, en cuestión de lo que hace el niño. No sé si ahorita, por la situación de que ya sienten que sus niños están grandes, como que ya tienen menos responsabilidad con ellos. En cuestión de dejarlos, de que si él le dijo: ¡no me dejó tarea! no revisan sus cuadernos. Eso es algo en lo que yo siempre les he hecho hincapié, o sea, si tu hijo tiene todas sus libretas, no tiene nada con fecha, porque yo siempre le pongo a todos los días fecha y nombre, sí no te lleva nada, no es posible que no te acerques conmigo y me digas: oiga maestra ¿qué pasó? o sea, no lleva trabajos. O sea, no estás haciendo nada tú tampoco. Y es que él me dice: ¡qué No! O sea, como que confían mucho en sus niños, en lo que ellos les dicen. Entonces... como que a veces... siento que eso dificulta un poquito, por la cuestión de que el niño dice que no hay tarea o que se hizo un trabajo en el día. Cuando en realidad, ¡aquí está señora! se hicieron tantos trabajos. Pero se los he dicho: “necesito que revisen sus mochilas, revisen sus libros, revisen sus cuadernos”, para que vean si realmente su hijo está trabajando en la escuela. Tareas... no soy así como de dejar muchas. Eso sí, uno que otro día dejo, otro día que no dejo... este... siento que les hace falta, que los están dejando, así como que, ya están grandes. Siento que ya no se meten

mucho, como en primero, que estaban revisando la libreta, la mochila, el libro. Como que ellas se están sintiendo libres de esa responsabilidad y, siento que eso también, está afectando el comportamiento de los niños.

E: Eso ¿Cómo le impacta en su sentir, al ver estas actitudes de los padres hacia los trabajos con sus hijos?

P: De repente sí, es así como que la frustración, o sea, yo te estoy diciendo lo que hagas, al siguiente día todos están bien, pero pasan dos o tres días y se les olvida, o sea que, cuando yo se los digo, casi estoy segura de que llegan y lo hacen ese día. Pero lo dejan de hacer otra vez, entonces si es así como que ¿Cómo le hago no? Entonces es, mamá tu niño no me está trabajando aquí, o sea, necesito que tú hables con él, yo estoy aquí y tienes que hacer esto y estoy sobre de ellos. Pero también, si ustedes, o sea, no hay ese interés, que, si el niño no trabaja, no participa nada. Yo si se los he dicho, conmigo si participan porque es su calificación. Sí, hay un número que yo tengo que reportar, pero si ellos ven que en casa no pasa nada, pues entonces ¿Para qué lo hago no?

E: ¿En su grupo, maestra, tiene alumnos con necesidades educativas especiales?

P: Pues margarita. Pero ya le hizo mucho a la flojera. Siento yo, que fue esa parte, y pues Genaro, bueno no es de necesidades, si no su comportamiento. En esta semana que llega raro y así, como que estos dos o tres días ha estado, así como que ido. De hecho... no me ha trabajado casi. Estoy Genaro... te estoy hablando, Genaro... y está ¡ah sí! Y ya, como que está perdido.

E: ¿Cómo cree que es la relación de usted con estos alumnos?

P: Pues sí, de momentos es así como que me desespera, o sea, Margarita, sí estoy sobre de ella, y ¡ándale ponte hacerlo! esto y el otro, o sea, está haciendo, pero la dejo y como que, ya no lo hago. Tampoco puedo estar sobre de ella todo el tiempo, ahorita que ellos tienen su clase de inglés, o sea, yo estoy por un lado de ella: "lo vas hacer porque estas pagando también". Entonces, o sea, esa parte como que a la vez si le hago caso, pero como ya la conozco y yo estoy con ella: ¡y ponte! y es

que digo ¿si lo haces en inglés porque no lo puedes hacer en el cuaderno? entonces ya es así como que ¡me frustra! un poquito la situación, de que veo que los niños ya me tomaron la medida. Hay pues que diga y que haga, o sea así como que, por ejemplo, ahorita en la mañana fue de, ya no trabajaron me entregaron 10 niños lo siento mucho yo no me voy a esperar les di el tiempo están platicando les explique eso.

E: Maestra ¿usted programa actividades específicas para Margarita?

P: Algunas veces, no siempre. Soy honesta, no siempre. También me desespera que luego le digo las cosas va y las haces, y luego ya no quiere hacer nada, o sea, el lunes su aseo y todo, sus libretas desordenadas y le digo ¡Margarita! y luego le estoy revisando y le veo cosas que le he dejado de tarea, que nunca hace. Si digo: “Margarita si esto lo hemos hecho aquí y tuviste que haberlo hecho de tarea” y no me contesta. Y el lunes sí me desesperó, sí le dije que: ¡sí vienes así de desaseada no te recibo! y sí, ya el martes llego peinada, sus uñas cortadas, o sea, tengo que andar atrás de las mamás. No entienden, o sea, de esas veces que ya están dice y dice, pues ya no te cuesta nada hacerlo así, como para darle el avión a la maestra, no ya en la tarde cárgala como quieras, pero como que esa parte me desespera mucho, o sea, el no sentir el respaldo de los papás. No sé si no les interese o lo vean como que no pasa nada, no... no sé si en su contexto no aspiran más allá de la secundaria. Como que siento que es lo mismo que les van inculcando a las niñas, porque son muy... como te diré... están al servicio del hombre, o sea, ahorita lo vi en los equipos. Ya vez que había equipos en donde quedó un niño, y éste cuando dije mándenme un representante, el equipo que estaba acá, con las niñas que casi terminaron, le dicen: ¡ve tu Leonardo, porque tú eres el único hombre! es así como que... esa es su idea... que vas a salir de la secundaria vas a encontrar marido, o sea, como que no le dan mucho interés a la escuela. Pero en el contexto, las mamás casadas desde los 17 años o 16.

E: Usted al ver estas condiciones del contexto, ¿Cómo se siente al ver estas actitudes en sus alumnos cuando propone trabajo para ellos?

P: Pues luego... no lo sé... luego me da tristeza, porque digo chin... yo estoy haciendo esto, chin... y no lo hacen. Pues no, no hago nada, que hagan lo que quieran. O sea, si, la verdad luego sí me enojo. Sí les alzo mucho la voz, pero como que es la impotencia de que tú haces, tú traes. En la noche desvelándome estoy voy hacer... me falta anexar esto... y todo... y llegas ahorita y no lo hacen, o sea, así como para qué.

E: ¿Cuándo planea esas actividades entonces se siente motivada?

P: Sí, o sea, estoy esto lo van a resolver bien fácil, esto está sencillo así, o sea, estoy acomodando mis actividades que tengo planeadas ¿Qué más le puedo meter? Este... sí soy de las que luego estoy en la casa haciendo, luego a las 11:30 de la noche. Y llegas, las pones ¡y que no las hagan! o sea, así como que... o sea... entonces ¿Cómo le hago?

E: ¿Qué le genera eso maestra?

P: ¡Hay! Frustración, así de impotencia, de: “a ver cómo le hago para decirle ¡chingao hazme caso cabrón! yo así de ¡ah! Y si ahorita, de 10 niños ya, ni modo, esos 10 me terminaron, esos 10 tienen su calificación, pero no les importa y las mamás tampoco. O sea, les doy sus exámenes a las mamás de que ¡aquí está! me reprobó su examen señora. A mí que, esto que. Me firman su boleta, me firman su examen y se van. Yo: “mamás si alguien tiene dudas con sus calificaciones podemos hablar cuando terminen, me esperan al final”, ¿Es todo maestra?, ¡Gracias! Tú las has visto ahorita, están bien interesadas en la clausura. Pero ya la escuela, así como que ya. Ahorita si le dije a mi marido, como que ya solo vengo a cuidarlos... y este... como que, al poner las actividades, el que trabaja que bueno y el que no, o sea, y ya no veo esa respuesta, y sí ¡me frustra! y me genera como que impotencia de que como le hago, y estoy así recuerden que su examen es en un mes... y este... ellas me dijeron que el 18 de mayo lo presentan... creo. Y ¡a ver niños no van a usar esto, van hacer, hay que leer. Así como los viste, que no

contestan, así están ya con una actitud, así de ya estoy grande, ya no me estás fregando ¿no?

E: Entonces ¿Cree que todo esto es por la etapa en la que están pasando sus alumnos? digo porque me decía que ya tenía tres ciclos con ellos trabajando.

P: Sí, o sea, no es lo mismo segundo, que sexto año. Y la verdad fue un grupo que, o sea, trabajé bien, tenía niños muy altos de calificación, o sea, el año pasado igual tenía este. La situación por ahí de la escolta no, o sea, de actitudes y todo esto, y ahorita lo veo, así como que ya conforme más va pasando el tiempo como que más le vale, así como que ya vamos de salida. O sea, como que ya le están perdiendo el interés.

E: ¿Considera usted que esto es por las condiciones culturales o algo que esté generándose en el grupo? O sea, en contexto escolar.

P: Pues yo, en la situación con ellos, de que vea que haya, no sé, conflictos entre ellos... de hecho nunca lo he visto, o sea sí, que de repente no se llevan muy bien y todo eso. Bueno al principio aquí hubo una situación... que incluso querían agarrarse a golpes, que no sé qué, allá afuera. No como lo de aquí... que fue un incidente, como que, a lo mejor aislado, el que se hayan agarrado del chongo. Pero... en esa ocasión... desde la primera reunión hable con las mamás de las niñas que estaban involucradas, la situación está así... así. Y como que se calmaron. O sea, así como que entre ellos no ha habido realmente un conflicto que sea tales niños atacan o ver que este niño con su Bull ying como dicen las mamás, no, pero yo no he visto esa situación con ellos.

E: Cuando se dio ese conflicto entre las niñas ¿Qué sentimientos reconoce que se hicieron presentes en usted para atender esta situación?

P: ¿El de inicio de ciclo? Eh... bueno... fue preocupación, porque si las dejo desde ahorita, o sea, si desde ahorita yo les permito el que están peleando, el que no le llamo a la mamá o no le doy importancia pues van a seguir, igual con las niñas cuando empezaron. Fue esa niña del chongo, que cuando se me altera un poco

hablo con la mamá, y ya se me calma, se me tranquiliza. Sí me preocupó, o sea cuando se empezaron a pelear, el sentimiento fue preocupación... dije: "que voy hacer si al rato se me están chongueando" al rato voy a estar de réferi aquí en la escuela. Entonces hablé con ellas y creo que sí, que por lo menos se respeten. No son de la cuestión de estar en el salón de que te aviento y te pego. Incluso aunque me salga, se paran a platicar, gritan y todo, pero he visto eso en ellos, no son de agredirse físicamente, de decir: te pego y voy y me aviento, ¡no! esa cuestión no, no lo veo en ellos y espero no verlo en los siguientes meses.

E: Gracias maestra. Ya casi acabamos, ¿Qué entiende por inclusión educativa?

P: Trabajar con todos los niños, o sea, los niños que tienen algún problema, alguna situación, pues se supone que ya la educación es para todos ¿no? o sea... nada de aislarlos, de que tú vas para allá, tú para acá, sino que, trabajar igual, adecuar con los niños que tienen algún problema.

E: ¿Usted considera que trabaja la inclusión dentro de su grupo?

P: Pues hasta mis posibilidades y lo que nos han dicho, porque nunca se ha dicho como tal que se tiene que trabajar, pues lo hago.

E: ¿Qué siente usted cuando en el nuevo modelo educativo se exhorta al docente a generar un ambiente de inclusión y equidad en sus prácticas pedagógicas?

P: ¿Qué siento? pues primero... que deben buscar la manera de capacitarnos, porque sí te están diciendo: "toma curso de esto, toma curso de esto otro" pero algo así general de ¿qué es esto? y esto te va a ayudar en el grupo, independientemente del lado que sea, creo que no lo hay. Entonces aquí no es más que búscale, cómo le vas a hacer, esa inclusión, cómo la vas a trabajar en el grupo.

E: y específicamente ¿Qué es lo que siente al recibir esto, así como me lo expresa?

P: ¡Hay pues! Así como que... la preocupación de... ¿y ahora? y más con ese grupo que me van a dar, siento como que ese grupo esta, de todos, es el más... este... el quinto... lo siento como que es el que más... no sé... como que tiene niños revueltos

de todos lados. Como si fuera un grupo de la ciudad, así lo siento. Entonces sí estoy... preocupada... la verdad si me preocupa, porque yo sé que aquí la mayoría son de papás de aquí, ya se conocen y allá no. Allá hay mucho niño que... este... de diferentes situaciones, con problemas también, pero eso sí me tiene preocupada, de cómo voy a manejar esta situación con tales niños. Bueno, al cabo con estos, ya estoy viendo que voy hacer con los otros, porque sí me preocupa la diversidad de contextos que tienen los niños.

E: El grupo de quinto ¿se va a ir con usted, o sea, para sexto año? ¿Y ahí va a estar este alumno?

P: Grandote... Ian... o ¿cuál de todos?

E: ¿Guillermo va a seguir en la escuela verdad?

P: No sé, desconozco la situación de él

E: Esta bien. Por último, en el nuevo modelo educativo se invita a los docentes a desarrollar habilidades socioemocionales en sus alumnos ¿Usted se siente preparada para educar las emociones de sus alumnos?

P: ¡No! ahí yo siento que no. Me falta mucho, pero bueno tendré que buscar la manera de cómo hacerlo

E: ¿auto capacitación?

P: ¡Pues que le hacemos si no hay más!

E: Gracias maestra por su tiempo

D) Muestra de cuestionario

c) Cuestionario Profesora 1

1.- ¿Cómo te sientes respecto a la disposición oficial de que en las escuelas primarias acepten niños con discapacidad y/o NEE?

Enojada__ Motivada__ Preocupada Feliz__ otros__

2.- ¿Cómo se siente usted cuando en su grupo tiene alumnos con NEE?

Enojada__ Motivada__ Preocupada Feliz__ otros__

3.- ¿Cómo se siente cuando tiene que realizar ajustes a su planeación para incluir a los alumnos con NEE en el trabajo de su clase?

Enojada__ Motivada__ Preocupada__ Feliz__ otros Comprometida

4.- ¿Cómo se siente con los resultados académicos de los alumnos con NEE hasta este momento del ciclo escolar?

Enojada__ Motivada__ Preocupada__ Satisfecha otros__

5.- ¿Cómo se siente cuando no asisten a clase sus alumnos con NEE?

Enojada__ Motivada__ Preocupada__ Feliz__ otros Tranquila

6.- Podría decirme ¿Qué siente al saber que uno de los cinco ejes que rigen el nuevo modelo educativo estableció la inclusión y la equidad educativa, es decir, los maestros tienen que crear las condiciones necesarias para garantizar la participación de todos sus alumnos en las actividades diarias?

Preocupación Miedo Indiferencia__ Enojo
Motivación__ Felicidad__ otro__

7.- ¿Qué tanto experimenta estos sentimientos al educar a un alumno con NEE: preocupación, miedo, indiferencia, enojo, dolor?

Nunca__ Pocas veces Casi siempre__ Muy frecuente__

8.- ¿Qué tanto experimenta estos sentimientos al educar a un alumno con NEE: motivación, felicidad, satisfacción, orgullo, gozo?

Nunca__ Pocas veces__ Casi siempre Muy frecuente__

Elaboró y aplicará: Gabriela Loyola Ruiz