

## **PRÁCTICAS DOCENTES EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE DEL ESTADO DE JALISCO**

VÍCTOR MANUEL PONCE GRIMA, MARTHA LETICIA CABRALES DE ANDA  
Y MIROSLAVA PEÑA CARRILLO

Se presentan algunos resultados de la investigación “Práctica y significados educativos de los agentes de los Centros de Atención Múltiple que ofrecen Educación Primaria en el Estado de Jalisco”, proyecto financiado por la convocatoria SEP-SEByN-CONACYT-2003. Sólo se exponen los resultados de las prácticas de los docentes, se dejan para otra ocasión las prácticas de los especialistas.

Se define a la práctica educativa como una acción social, intencionada, producida dentro de una estructura social (Gimeno, 1999). En la acción se asumen diversas dimensiones: la intencionalidad, las creencias o conocimientos insertos en las acciones y las interacciones en las que éstas se desenvuelven. La identificación de cada acción o sus dimensiones no hace la práctica, sino la construcción de ciertas claves que identifican a la profesión (Ricoeur, 1995).

La investigación se desarrolló en tres etapas. En la primera se seleccionaron y visitaron 9 centros que cubrían algunas propiedades de un conjunto de cualidades representativas del universo, de 145 que existen en el estado de Jalisco. Los criterios de recorte fueron el servicio mayoritario de educación primaria, tipos de organización (completa-multigrado), ubicación geo-económica (urbano-rural) y modo de sostenimiento (federal-estatal). De los resultados de este acercamiento, se seleccionaron los cuatro casos estudiados. En la última etapa se buscan las regularidades, tendencias en las prácticas de los cuatro centros.

Se realizaron registros de clase que recuperan el inicio, desarrollo y cierre de sesión, así como entrevistas a los docentes de esos centros. En el análisis de los registros, primero se

agregaron datos de contexto (fecha, hora, número de alumnos, tipos de discapacidad). Posteriormente se analizaron los principales eventos, la identificación de la racionalidad (para qué y por qué) de la acción, las interacciones, los contenidos abordados y los materiales usados. (Poggi, 2001; Porlán y Rivero, 2000). Para el análisis de las interacciones se toman en cuenta tanto la estructura formal de los patrones de interacción, y el contenido de las mismas (Flick, 2004; y Edward y Mercer, 1998).

Se cuidó la separación narrativa de la descripción y las valoraciones, pero también cierta descripción pre-valorativa, apoyados en una crítica que hace Schmelkes (2003) al énfasis descriptivo de la tradición etnográfica en nuestra país, pues “los enfoques etnográficos descriptivos no nos permiten comprender los efectos de las mismas en el aprendizaje de los alumnos” (p. 139). En la descripción pre-valorativa se buscó explicar la naturaleza de las acciones con relación a las necesidades de los sujetos (individuación de la enseñanza), la atención a la diversidad, los tipos de mediación docente y la organización de subgrupos dentro del salón (Slavin, 1996).

Para el análisis de las interacciones se cuidó que las descripciones pudieran informar la estrategia general de interacción (Ponce y otros, 2002) o lo que se ha denominado como práctica o enseñanza frontal (Flehsig y Schiefelbein, 1985). Estos modelos de interacción se caracterizan en que el profesor no se dirige a algún alumno específicamente, sino al grupo de estudiantes en general, la interacción se desencadena a partir de una instrucción o de una pregunta. En esas formas de interacción sólo intervienen pocos estudiantes, los que poseen la capacidad para el tipo de interacción solicitada por el profesor.

En el reporte en extenso se expone a profundidad cada uno de los cuatro casos. A través de la comparación entre estos, se dan a conocer algunas tendencias, cualidades generales y peculiaridades entre los centros estudiados. De los 4 centros, 2 son federales y 2 estatales. Tres son matutinos y uno vespertino. Uno es de organización completa, dos cuentan

con tres grupos, dos grados cada uno. El cuarto centro es unitario. El promedio de alumnos atendidos por grupo es de 10.

De los centros de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), uno cuenta con 5 docentes, 5 especialistas y 42 alumnos; el otro tiene 8 docentes, 5 especialistas y 123 alumnos. De los centros foráneos, uno tiene 3 docentes, 3 especialistas y 29 alumnos; el otro cuenta con un docente, dos especialistas y 10 alumnos. De los 17 docentes de grupo, sólo uno tiene licenciatura en educación primaria.

En los centros de la ZMG casi no hay movilidad de alumnos, mientras que en los foráneos se eleva más la deserción y ausentismo de sus alumnos. En el centro 4, la mayoría proviene del medio rural y asisten sólo dos o tres veces por semana, por los bajos recursos económicos de las familias y porque el centro está muy retirado. Todos los centros organizan los grupos por la edad (grupos multidisciplinarios).

En términos generales los centros foráneos cuentan con menos recursos, sus instalaciones son más austeras. Los servicios de formación continua (actualización y posgrado) están más lejanos de los centros foráneos, por ello ninguno de sus profesores y especialistas cuentan con maestría, mientras que en el CAM 1, cuatro. El personal de los centros foráneos tiene menos antigüedad que el de los centros de la ZMG, estos centros pierden cada año la experiencia y la sabiduría práctica de su personal. Durante la investigación, en los dos centros foráneos hubo cambio de todo su personal docente.

Del análisis de las prácticas docentes de los centros, se pudo identificar que todos, excepto dos docentes, desarrollan prácticas orientadas hacia todos los alumnos. Seis de esos profesores, además realizan actividades subgrupales o individuales; primero realizan instrucciones y explicaciones dirigidas a todos los alumnos, y posteriormente promueven actividades de aplicación. Cuando cada alumno está realizando la instrucción, los profesores monitorean la actividad en los subgrupos o en los alumnos individualmente.

Atrás se ha señalado que una de las tendencias que caracterizan a las prácticas de educación básica es la frontalidad, en las cuales se despliegan hacia todos o al promedio de los alumnos (Schiefelbein, 1993; Flechsig y Schiefelbein, 1985; Loera, 2006), y de que estas prácticas deben ser revisadas en el marco de la educación en la diversidad y la educación especial (Oliver 2003). Entre esos casos extremos (frontalidad vs individualidad) puede darse el caso de prácticas orientadas hacia subgrupos, organizados por el profesor dentro del salón, para homogeneizar las diferencias entre los alumnos.

Con relación a las actividades subgrupales, los maestros los organizan de acuerdo con los niveles de desarrollo de cada grupo de alumnos; realizan cierta homogeneización de la diversidad. Consideran que esta distribución contribuye a atender mejor a los estudiantes, al llevar a cabo actividades diferenciadas para cada subgrupo. Se observaron dos profesores que realizan prácticas orientadas desde el inicio, hacia cada uno de los alumnos. No realizan plenaria dirigida a todos. Uno de ellos indica actividades a cada subgrupo y posteriormente monitorea a cada alumno. El otro da instrucciones y monitorea la actividad de cada alumno. En el primero asisten más de 10 alumnos, en el segundo sólo tres.

Una conclusión preliminar acerca de la tendencia general de las prácticas docentes desarrolladas en los centros refiere que la mayoría realiza instrucciones y explicaciones orientadas hacia todos los estudiantes; posteriormente realizan actividades de aplicación. Durante esta etapa se llevan a cabo importantes actividades de monitoreo y mediación subgrupal o individual, dirigidas a resolver las diversas dificultades mostradas por los estudiantes. En algunos casos la intención de la acción no se mueve, y en otras, algunos profesores improvisan nuevas tareas, de acuerdo con las dificultades que identifican en la actividad que llevan a cabo los estudiantes.

En esos “paseos” de monitoreo entre las butacas de los alumnos, los profesores suelen realizar algunos ajustes a la actividad, dependiendo de las dificultades encontradas en los

alumnos o subgrupos, aunque la mayoría continua la intención inicial de la actividad para todos. En pocos casos se observaron ajustes sustanciales a la estrategia, dirigida plenamente a las necesidades individuales de los estudiantes.

Excepto un caso, en todos los grupos observados existen alumnos con discapacidad que no participan en lo absoluto de las actividades dispuestas por el docente. Se pasean de un lado a otro, en muchas ocasiones distrayendo a otros compañeros, en otras está aislado de los demás sin hacer nada. En las entrevistas o en los diálogos informados, diversos maestros señalaron frustraciones con respecto a sus prácticas, por el hecho de que en éstas no logran incorporar a este tipo de estudiantes.

Algunos afirman que en una atención adecuada, se debería trabajar “los mismo contenidos que a los demás niños para que haya avances...”. De esta forma justifican el modelo de práctica frontal, que las prácticas deben orientarse bajo los mismos propósitos y los mismos contenidos para todos. Frente a la insatisfacción, los maestros demandan más y mejores espacios de formación continua, pues señalan que han recibido cursos muy generales, que no atienden las problemáticas específicas de su actuación profesional. Otras demandas de formación se refieren a las estrategias para la atención de las competencias marcadas por el currículum de la educación primaria. Debemos recordar que sólo uno de los 16 profesores de grupo, cursó una licenciatura de educación primaria.

Con respecto al contenido de las prácticas se encontraron dos tipos, (1) las de carácter rutinario, en las que se fomentan hábitos y habilidades para la vida y (2) las aplicadas al desarrollo de algunos contenidos del currículum. Estos dos tipos de acción absorben el tiempo de la jornada de clases. A las primeras se les denominó acciones rutinarias, porque se llevan a cabo repetidamente, todos los días, de modo relativamente invariable; en muchos de los casos consumen un tiempo importante. La mayoría de estas acciones se encuentran al inicio de las clases. Se trata de cantos de bienvenida, revisión de la asistencia, aseo y conducta, etc.

Algunos justifican estas decisiones. “¿Por qué trabajar con los programas de escuela regular si son niños con capacidades diferentes, son de educación especial?”.

Los docentes aseguran que se trata de formar un conjunto de hábitos y habilidades indispensables para que los niños puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad. En todos los centros se observó al menos un docente que desarrollaba habilidades psicomotrices, a través del canto y el baile, así como del boleado (hacer bolitas y pegarlas en una hoja siguiendo contornos de figuras o trayectorias).

Frente a la tensión entre o lograr las habilidades para la vida (autonomía, independencia, etc.) o los propósitos del currículo, se deciden por los primeros. Además, en estos docentes se perciben bajas expectativas con respecto a la posibilidad de que los alumnos logren el dominio del currículo de educación primaria. Estas prácticas son abundantes y por otro lado, es cuestionable que todos los días se repitan estas acciones de la misma manera, pues ello no conduce al logro de la autonomía, la independencia y la socialización esperada.

En todos los centros se observaron algunas prácticas ligadas al currículum, sobre todo de matemáticas y lectoescritura. De matemáticas abordan el conteo, la relación término-objeto-número y la noción de números. En grupos de tercero y cuarto, se abordaron contenidos más elevados, como el conteo e intercambio de fichas con diversos valores, el valor posicional de los dígitos en números de tres cifras: unidades, decenas y centenas, y la identificación y conteo de figuras planas. En ningún caso se observaron actividades con operaciones aritméticas y de resolución de problemas.

En todos los centros se observaron actividades de lectoescritura, como buscar palabras que inicien con determinada letra, el copiado de la fecha de la clase y de palabras o enunciados simples; o el dictado y lectura de palabras, números y de enunciados y cuentos cortos. El profesor que trabajó el valor posicional de los números, es quien abordó las actividades más avanzadas de lectoescritura (escritura de enunciados y cuentos cortos); es

además quien estaba impulsando a leer a sus alumnos libros de ciencias naturales, sobre la identificación y clasificación de animales.

El profesor que desarrolla las prácticas más avanzadas, posee las más altas expectativas con respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos; al contrario de la mayoría de los profesores. Advierte además que se pudieran desarrollar mejores capacidades, si los grupos se organizaran, no por edades, sino por tres niveles de dominio con respecto a la lectoescritura: el primero integrado por alumnos que no pueden lograr el acceso a la lectoescritura; el segundo, por alumnos que estén en proceso de adquisición de la lectoescritura y, el tercero, por los que ya dominan esta competencia, tal que podrían enfrentarse a la lectura de textos de ciencias sociales y naturales.

Con respecto al supuesto de que la frontalidad-individualidad, puede tener relación con el número de alumnos (Oliver, 2003). En la que se ha considerado como la mejor práctica, el docente con la mejor práctica atiende un promedio de 10 alumnos, similar al de todos los grupos y centros indagados.

## **Referencias**

- Beltran, M. J.M., Brunet, G. J.J., Farréz, V. R., (1991). *Metodología de la mediación en el PEI*. Madrid, España.: Bruño.
- Ewards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona.: Paidós
- Ezcurra O., M. E. (2003). *La calidad de la atención educativa de los Niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple*. Informe final de investigación educativa. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Convocatoria 2002. México D.F: SEP
- Flechsig, K. & Schiefelbein, E. (1993). *Catálogo de modelos didácticos*. Versión 1985-1986, CIDE, documentos de trabajo. Santiago.: OEA.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid.: Morata.
- Gimeneo, S. J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid.: Morata.

- Hegarty, S., Hodgson, A., Clunies, R. L. (1994). *Aprender juntos. La integración escolar*. 2da. Ed. Madrid.: Morata.
- Jacobo, Z., & Villa M., (Comp). (1998). *Sujeto, educación especial e integración*. México D.F.: UNAM, Iztacala.
- Mata, F. S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga.: Aljibe
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona.: Paidós.
- (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Oliver, V. M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina.: Editorial IIPE/UNESCO.
- Ponce, G., V. (2005). *Indagar la práctica en educación básica*. Seminario de Formación e Investigación: Secretaría de Educación Jalisco.
- Ricour, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México DF.: Siglo XXI.
- (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, D.F: FCE
- Schiefelbein, E. (2003). *Estrategias para elevar la calidad de la educación*. Trabajo presentado en la Reunión de Coordinación del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del PREDE/OEA realizada del 16 al 27 de agosto de 1993 en Washington D.C.
- Schmelkes S. (2003). *Escuelas, maestros y resultados de aprendizaje*. En conferencias magistrales del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Slavin, R. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary school: a best evidence. *Review of Educational Research*, 57,3,293-336.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge.: Cambridge University Press.
- Van, D. T.. (2001). *El discurso como estructura y como proceso. Estudios sobre el discurso. 1. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona.: Gedisa.