REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Universidad Intercontinental
ripsiedu@uic.edu.mx
ISSN (Versión impresa): 0187-7690
MÉXICO

2008
Giannina Mateos Papis / Maricela Torrejón Becerril / Mónica Leticia Parra Martínez / Yanitza Pérez y Pérez

NECESIDADES DE ASESORAMIENTO DE ACUERDO CON PADRES Y MAESTROS DE UNA ESCUELA PRIMARIA

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, enero-junio, año/vol. 10, número 001
Universidad Intercontinental
Distrito Federal, México
pp. 63-74

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

http://redalyc.uaemex.mx

Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria

Giannina Mateos Papis, Maricela Torrejón Becerril,
Mónica Leticia Parra Martínez, Yanitza Pérez y Pérez

Resumen

El asesoramiento a las escuelas es una herramienta importante para lograr los procesos de inclusión escolar. Con el fin de realizar un asesoramiento adecuado, es necesario tomar en cuenta las necesidades de asesoramiento que se detectan en la práctica educativa desde el punto de vista de sus diferentes actores, por lo que se realizó una investigación para conocer esas necesidades en una escuela primaria. Los resultados indican que se requiere mayor información en cuanto a los conceptos de escuela inclusiva, porque aún existe confusión en los términos. Por otro lado, los maestros

Abstract

Advising in schools is an important tool to complete the processes of school inclusion. With the purpose of carrying out adequate advising in schools, it is necessary to take into account advising necessities detected in education practice from the point of view of their different actors; this is the reason why an investigation to know such necessities in a elementary school was made. Results indicate that more information about the concepts of inclusive school is required, because confusion in the terms still exists. On the other hand, school teachers ask for support from specialists, since they do not feel able

Mtra. Giannina Mateos Papis, Mtra. Maricela Torrejón Becerril, Mtra. Mónica Leticia Parra Martínez y Mtra. Yanitza Pérez y Pérez: Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental (UIC), Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos, México. [gianninm@uic.edu.mx] [mtorrejon@uic.edu.mx] [monypaya@yahoo.com.hk] [yanitzapyp@yahoo.com.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 63-74.
Fecha de recepción: 22 de junio de 2007 | fecha de aceptación: 13 de octubre de 2007.

piden apoyo de especialistas, ya que no se sienten capacitados para atender las necesidades de sus alumnos y demandan formación, idea que no es compartida por los padres, quienes visualizan a los maestros como capaces. Ambas partes solicitan comunicación y colaboración entre maestros y padres para cubrir las necesidades educativas de los niños.

PALABRAS CLAVE
inclusión, asesoramiento, formación, intervención psicopedagógica

to attend on the necessities of their students and demand training; an idea not shared by parents, who visualize teachers as able professionals. Both parts ask for mutual communication and collaboration in order to cover the children's educative needs.

KEY WORDS
inclusion, technical advising, training, psychopedagogical intervention

Introducción

El Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental (UIC) ofrece la Maestría en Educación Especial, cuyo objetivo es "formar a profesionales en el campo de la educación especial preparados para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y, a través de ello, favorecer su integración educativa, social y familiar" (Cortiglia y Torrejón, 2004: 125).

La maestría cuenta con la materia de Laboratorio en Problemas de Aprendizaje I, II y III, basada en la línea de intervención psicopedagógica. Dicha materia tiene el objetivo de "formar a los profesionales en la evaluación e intervención psicopedagógica de niños, niñas y adolescentes que presentan dificultades en el aprendizaje, así como el asesoramiento psicopedagógico orientado a favorecer la fluidez y eficacia de los procesos por los que atraviesa el equipo docente. Aquí es cuando se plasman los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación" (Cortiglia y Torrejón, 2004: 125).

La materia de Laboratorio en Problemas de Aprendizaje está dividida en teoría y práctica; esta última se realiza en el Centro Universitario de Salud mental y Servicios Educativos (CUSMSE)-Área de Servicios Educativos, que es un espacio de formación teórico-práctico. Este Centro fue creado con el objetivo de brindar un servicio a la comunidad interna y externa de la UIC. El CUSMSE cuenta con dos áreas de atención: el de psicoterapia psicoanalítica (atención a adultos de 18 años en adelante) y el de servicios educativos (atención a niños, niñas y adolescentes de dos a 18 años).

El CUSMSE-Área de Servicios Educativos atiende por semestre a un gran número de personas (130 a 150 aproximadamente) que requieren de una evaluación o intervención psicopedagógica. Además de la atención que se brinda a las personas, se realiza un trabajo de asesoramiento educativo tanto a los padres de familia como a las escuelas, debido a que los contextos escolar y familiar son definitivos en los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

Se proporciona asesoramiento —ya que actualmente la educación básica cuenta con la visión de la escuela inclusiva— para dar atención a la diversidad de necesidades educativas que se pueden presentar en el contexto escolar. El concepto de *escuela inclusiva* implica que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, propias de la diversidad, no se transformen en desigualdades educativas, logrando así ofrecer igualdad de oportunidades, lo que no significa tratar a todas las personas de igual forma, sino darle a cada una lo que necesita, dependiendo de sus características y necesidades personales (Blanco Guijarro, 2004).

Una escuela inclusiva conlleva un proceso gradual que requiere del trabajo de los diferentes actores de la comunidad escolar. De acuerdo con Cortés Valadez (2006), los cambios necesarios para mejorar la educación de México incluyen la asesoría y el acompañamiento a la escuela, ya que el asesoramiento apuesta por el desarrollo de la capacidad de la comunidad escolar para focalizar sus necesidades. El autor menciona también que entre las áreas que requieren asesoría se encuentran la atención a la diversidad, la incorporación de la educación intercultural y de equidad de género. Lo descrito anteriormente concuerda con la visión de escuela inclusiva.

El asesoramiento educativo es un servicio indirecto, ya que los resultados no sólo recaen en los alumnos, sino también sirve al profesional que trata con los maestros y padres de familia (Rodríguez, 1996). Esta idea es corroborada por Monereo y Pozo (2005), al señalar que las actividades de asesoramiento se encuentran dirigidas a maestros o padres que, a su vez, deben promover actividades de aprendizaje y enseñanza en el alumno. Las acciones están dirigidas a los padres de familia y a los maestros, porque son los principales responsables de la educación de los niños.

Por lo anterior se puede establecer que el asesoramiento a maestros y padres de familia es de vital importancia para apoyar los procesos de escuela inclusiva, y con ello cubrir de forma satisfactoria las necesidades educativas de los alumnos en su mismo contexto escolar. Es por esta razón que desde el CUSMSE-Área de Servicios Educativos se lleva a cabo un análisis de detección de las necesidades de asesoramiento educativo en las escuelas.

Método

Objetivo. Identificar la visión de los maestros y de los padres de familia con respecto a la atención a la diversidad de una escuela primaria, con el fin de determinar sus necesidades de asesoramiento.

Tipo de estudio. Descriptivo. Como refiere Salkind (1999), los estudios descriptivos buscan puntualizar la situación que prevalece en el momento de realizar el estudio, por lo que no se requiere tener un grupo de tratamiento ni tampoco uno de control.

Sujetos. La muestra está conformada por 16 maestros y 92 padres de familia de una escuela identificada por el CUSMSE-Área de Servicios Educativos como una que con frecuencia canaliza a sus alumnos a los servicios que ofrece el Centro; se trata de una escuela primaria privada ubicada en la delegación Tlalpan de la ciudad de México.

Instrumentos. Para obtener la información se aplicó un cuestionario dirigido a los maestros y otro a los padres de familia.

Procedimiento. Los cuestionarios se proporcionaron a la escuela y se reco-

gieron unos días después, con el fin de dar tiempo a que los contestaran sin interferir en los horarios de los maestros y las actividades de los padres de familia.

Resultados

La referencia que hacen los maestros acerca del concepto *necesidades educativas especiales* (n.e.e.) indica que lo relacionan con discapacidad física o mental; una minoría habla de la posibilidad de que las n.e.e. se pueden presentar con o sin discapacidad. Lo anterior se debe a que los maestros se formaron bajo una visión basada en la homogeneidad, ya que se encontró que el promedio de los años de antigüedad de los maestros que laboran en esta escuela es de 33 años. Esta situación es una desventaja, ya que el proceso de escuela inclusiva requiere una visión de atención a la diversidad (Blanco Guijarro, 2004).

Los maestros están conscientes de la situación, ya que la mayoría no se considera preparada para atender las n.e.e. de sus alumnos. Esto confirma los resultados de una investigación anterior en la que se mostró que tanto el personal directivo como el docente no considera que los maestros frente a grupo se encuentren preparados para cubrir las necesidades educativas de sus alumnos (Parra, 2005).

La problemática anterior representa una desventaja para el efectivo logro del proceso de inclusión, pues como lo indican Blanco Guijarro (2004) y Marchesi (2004), cuando los profesores no se sienten competentes desarrollan actitudes negativas que se traducen en una atención deficiente para los alumnos con n.e.e., hecho que dificulta e impide la superación de las dificultades individuales.

Algunos maestros consideran que se requiere estudiar un curso, especialidad o posgrado para atender de forma correcta las n.e.e. de los alumnos que las presenten. Esta necesidad está justificada porque un proceso de inclusión necesita también educación continua a los profesores. De acuerdo con el informe Warnock (1978, cit. en Hegarty y cols., 1994) y con

SANJA GJENERO. [http://www.sxc.hu]

Conte (1994), es necesaria la formación posterior a la inicial a partir de programas educativos de actualización para atender las n.e.e. Sin embargo, para que dichos programas resulten efectivos los profesores deben estar en posibilidad de asistir; en muchas ocasiones, la falta de tiempo dificulta la asistencia.

Se puede observar que los padres de familia concuerdan con la idea reportada por los maestros acerca del concepto de n.e.e., ya que también lo relacionan con discapacidad; mencionan además que en la escuela no hay ese tipo de alumnos. Asimismo, refieren que no han tenido necesidad de utilizar el servicio de apoyo psicológico con el que cuenta la escuela porque sus hijos no presentan dificultades, entendiendo estas dificultades como discapacidad.

Se preguntó a los padres si conocían la existencia de un servicio de apoyo para atender a alumnos con n.e.e. dentro de la escuela; la mayoría indicó que no. De los padres que manifestaron conocer el servicio, se mostraron opiniones polarizadas, ya que uno mencionó que el departamento de psicología es muy eficiente y otro dijo que la psicóloga nunca le mandó resultados ni le dio una entrevista.

Se pudo identificar que, además de la formación, se requiere tiempo para trabajar de forma colaborativa en las asesorías. La falta de tiempo parece no ser un problema para los profesores de la escuela analizada, pues la gran mayoría de ellos trabaja un solo turno; por lo tanto, cuentan con tiempo suficiente para asistir a los cursos de actualización y trabajar con el asesor.

La opinión de los padres respecto a la formación no concuerda con la reportada por los maestros, ya que muchos padres consideran que los maestros sí cuentan con las herramientas necesarias para atender las necesidades educativas de sus alumnos. Argumentan que éstos muestran mejoría en el desempeño, se ven contentos en la escuela, y que los maestros son profesionistas bien preparados y con experiencia.

Un alto índice de maestros indicó la necesidad de una atención escolar especial para los alumnos con n.e.e.; lo anterior se debe a la demanda de especialistas que atiendan a dichos alumnos, ya que la mitad de los maestros considera importante la presencia de estos especialistas en la escuela. Este hecho cobra importancia ya que, aunque el asesoramiento debe concebirse como una actividad de colaboración, existe la posibilidad de que no todos los participantes lo vean de esa forma. Puede ser que los padres esperen recetas o soluciones cerradas a sus dificultades, o que la idea del maestro sea desviar el problema sin alterar la función de su clase (Monereo y Pozo, 2005); es decir, que otra persona atienda las n.e.e. de sus alumnos. Esta ideología no concuerda con la visión de inclusión escolar.

Lo anterior se manifiesta en la escuela evaluada debido a que la totalidad de los maestros atribuye a causas externas las dificultades que presentan sus alumnos. Esto se puede verificar con sus respuestas en el cuestionario, como por ejemplo: “la familia no acepta que sus hijos tienen n.e.e. y, por lo tanto, no cooperan”, “los padres trabajan y no tienen tiempo de

atenderlos", "la comunicación con el especialista es sólo por escrito", "el servicio de apoyo psicológico no tiene capacidad para tantos niños".

Algunas de las causas vinculadas a la familia que los maestros reportan concuerdan con lo que señalan los padres al respecto. Se indagó acerca de la participación de los padres en las actividades de la escuela y, de acuerdo con los resultados reportados, la mayoría de los padres considera que sí participa con la escuela. Sin embargo, existen quejas por parte de los maestros acerca de la baja participación de los padres en las actividades de la escuela.

Los padres que consideran que sí participan, lo hacen cuando los maestros lo solicitan; algunos se limitan a tomar parte en las ceremonias cívicas, las juntas y la vigilancia vial. Asimismo, los padres que no participan en las actividades de la escuela refieren que la razón es la falta de tiempo, señalando que "las autoridades organizan actividades que no son para mejorar la enseñanza de los niños".

De acuerdo con Elsner, Montero, Reyes y Zegers (2001), la organización social actual requiere de educación especializada, por lo que los padres se ven en la necesidad de delegar en la escuela gran parte de la responsabilidad del desarrollo del niño. Continuando con la problemática anterior, Esteve (2002) manifiesta que, debido a los cambios sociales sufridos últimamente, los agentes tradicionales de educación —como la familia— han depositado en la escuela la tarea de educar a sus hijos, lo que ocasiona malestar en los profesores. El hecho de que los maestros señalen que los factores responsables de las dificultades encontradas en la atención de los alumnos son externos a su medio escolar es preocupante, pues contribuye a que no se sientan responsables de trabajar para mejorar la situación.

Este punto de vista mostrado por los maestros requiere de cambios. Es necesario que se sientan responsables de los resultados de sus alumnos dentro del proceso de formación para trabajar de forma adecuada con ellos; de otra manera resultará muy difícil contar con maestros que cubran las necesidades de sus alumnos, por su bienestar académico presente y el futuro estudiantil y/o profesional.

Aunque los maestros muestran descontento ante la poca participación de los padres, también indican que llegan a colaboran en el trabajo con los

alumnos de diversas formas, por ejemplo: "siguen consejos e instrucciones del maestro y del psicólogo escolar", "supervisan el trabajo del alumno", "mantienen buena comunicación con la escuela", "ayudan en el trabajo en casa", "preguntan sobre avances y dificultades de sus hijos", "asisten a la escuela cuando se les cita", "compran el material para su hijo". Así que, a pesar de que los maestros responsabilizan al contexto familiar por algunas de las dificultades que presentan sus alumnos, también otorgan aspectos positivos, como su apoyo.

Otra de las necesidades identificadas por la gran mayoría de los maestros es la de contar con un espacio para comentar inquietudes: juntas de consejo técnico, reuniones extraordinarias o grupos colegiados por grado escolar. Las escuelas tienen una organización compleja en la que es importante implantar mecanismos que permitan la comunicación fluida y permanente, y los maestros tienen la obligación de compartir y difundir sus logros y la forma en que los alcanzaron, ya que, de esa manera, se puede mejorar la calidad de las escuelas desde la base (Schmelkes, 1992). Pero es importante no dejar fuera a los padres de familia y realizar una labor de acercamiento para buscar canales fluidos de comunicación y colaboración con el fin de establecer compromisos (Bassedas y cols., 2000).

En el tema de la comunicación entre padres, maestros y directivos, los padres indican que han dado quejas o sugerencias al personal directivo respecto a la atención de los maestros con el siguiente argumento: "exigen mucho a los niños", "no hay estabilidad con los maestros, los cambian mucho, mi hijo ha tenido cuatro diferentes", "les dan trato diferente", "algunos maestros les gritan a los niños", "como ya son personas mayores, tienen poca paciencia con los niños", "no hay buena comunicación entre maestros y padres".

Esta situación puede ocasionar que los alumnos no se sientan a gusto en la escuela, lo que se ve reflejado en el desempeño académico. Según Albrecht de Sotomayor (1971), las características del contexto escolar —por ejemplo, los maestros impacientes o severos y poco dispuestos a comprender, las burlas de compañeros de clase, el ruido de la escuela, tener que permanecer quieto aunque se encuentre aburrido, entre otras— pueden oca-

sionar problemas de tipo emocional en los niños. Una petición recurrente por parte de los padres es conocer los temas que se están revisando en la escuela para apoyar las tareas de sus hijos en casa. Se preguntó también a los maestros acerca de los temas que consideran importante conocer para mejorar la atención a sus alumnos. Entre otros, indicaron dificultades de atención e hiperactividad, técnicas grupales, motivación, diseño curricular, autoestima, tratamiento de problemas familiares, identificación de n.e.e., valores, dislexia e inmadurez.

De estos temas, cobran importancia aquellos que se dirigen a la innovación educativa, ya que para Monereo (1997), una de las funciones del orientador psicopedagógico es impulsar proyectos de innovación educativa que incluya la enseñanza de estrategias de aprendizaje y auxiliar a los profesores para analizar distintos tipos de ayudas pedagógicas. Es importante destacar en este punto que la función del especialista sólo debe de ser como orientador, ya que los procesos de transformación se construyen desde dentro a partir de la dinámica de los sujetos, por lo que no hay que pretender cambiar las cosas sin que la escuela haya sentido y expresado la necesidad de hacerlo (Bassedas y cols., 2000).

Con relación a este aspecto, Bassedas y cols. (2000) opinan que si el orientador especialista fuera solamente un elemento exterior a la escuela perdería el conocimiento de la institución y tendría problemas para contextualizar la acción. Así que lo más conveniente para atender las necesidades educativas de un contexto escolar determinado es contar con un orientador especialista interno, conocedor de la dinámica de la escuela. Esta situación concuerda con la demanda de los maestros de contar con un especialista dentro de la escuela.

Conclusiones

- El servicio que ofrece el CUSMSE-Área de Servicios Educativos debe extender su campo de atención a las escuelas por medio del asesoramiento para iniciar procesos de escuelas inclusivas.

- Con lo anterior, la UIC puede cubrir en mayor cantidad y calidad las necesidades educativas de la comunidad, con lo que cumple el principio rector de orientación social.
- Las necesidades que se deben cubrir en la escuela por medio del asesoramiento, son:
  - Generalizar los conceptos propios de la visión de escuela inclusiva en la comunidad escolar.
  - Comunicar el tipo de atención y funciones que ofrece el departamento psicológico de la escuela.
  - Atender la demanda de educación continua de los maestros, con el fin de hacerlos partícipes y responsables del desarrollo académico de los alumnos.
  - Promover el uso de canales fluidos de comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar para realizar un trabajo colaborativo. En este mismo punto es importante mantener informados a los padres acerca del plan de estudios que se desarrolla con sus hijos para que puedan apoyar el trabajo en casa.
  - Organizar conferencias o cursos dirigidos a padres y maestros sobre estrategias de enseñanza que motiven a los alumnos a aprender.
  - Crear un espacio adecuado donde los maestros puedan compartir y analizar sus experiencias docentes.

Bibliografía

Albrecht de Sotomayor, H. (1971). *La formación de los hijos*, Porrúa, México.

Bassedas, E., T. Hugret, M. Marrodán, M. Oliván, M. Planas, M. Rossell, M. Seguer y M. Vilella (2000). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*, Paidós, España.

Blanco Guijarro, R. (2004). "La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectiva", en Z. Jacobo, N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración*, vol. IV, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Conte, A. (1994). "Blurring the line between regular and special education", *Journal of Instructional Psychology*, vol.21, núm. 2, pp. 332-347.

Cortés Valadez, J. (2006). "Los cambios necesarios para mejorar la educación pública de nuestro país", *Educación 2001*, núm 131, pp. 11-14.

Cortiglia, M. y M. Torrejón (2004). "La formación y la práctica para la integración educativa desde el Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos de la Universidad Intercontinental", en Z. Jacobo, N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración*, vol. IV, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Elsner, P., M. Montero, C. Reyes y B. Zegers (2001). *La familia: una aventura*, Alfaomega, México.

Esteve, J. (2002). *El malestar docente*, Paidós, España.

Hegarty, S., A. Hodgson y L. Clunies-Ross (1994). *Aprender juntos. La integración escolar*, Morata, España.

Marchesi, A. (2004). "El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas", en Z. Jacobo, N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración*, vol. IV, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Monereo, C. (1997). "El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje", en C. Monereo, *Estrategias de aprendizaje*, Visor, España.

—— y J. Pozo (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, GRAO, España.

Parra, M. (2005). *Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Realidad de una escuela secundaria técnica*, tesis no publicada, Universidad Intercontinental, México.

Rodríguez, M. (1996). *El asesoramiento en educación*, Aljibe, España.

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*, Prentice Hall, México.

Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas,* Secretaría de Educación Pública, México.